

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LÍLIA SIZANOSKI FRANCO

CONCEPÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL



CURITIBA

2018

LÍLIA SIZANOSKI FRANCO

**CONCEPÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA
DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, do Setor de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Veronica Branco

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Franco, Lília Sizanoski

Concepção sobre educação em tempo integral na perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental / Lília Sizanoski Franco. – Curitiba, 2018.

171f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador: Profª Drª Veronica Branco

Inclui referências e apêndices

1. Educação integral. 2. Professores – Formação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370.71



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA
DE ENSINO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **LILIA SIZANOSKI FRANCO**, intitulada: **CONCEPÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Agosto de 2018.

VERONICA BRANCO (UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)

JOE DE ASSIS GARCIA (UTP)

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV (UFPR)

Dedico esta dissertação às crianças que são a essência da escola e é por elas que tem sentido pesquisar e avançar em busca da efetivação de uma educação de qualidade.

Também dedico a todos os colegas e companheiros da rede de Educação de Piraquara, em especial aos profissionais da Escola Municipal Geraldo Rodolfo Stefen Casagrande, que me acompanharam ao longo desta jornada, me apoiando, incentivando e torcendo pelo meu sucesso.

Espero que a minha trajetória sirva de incentivo para todos aqueles que duvidam da sua capacidade de conquistar um título de mestre.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo a Deus pela benção da vida e por vivificar diariamente a minha fé. Manifestando-se em todos os momentos bons e não tão bons pelos quais passei, especialmente durante este tempo de formação.

Aos meus pais, José e Cecilia que com um amor sem limites, me apoiaram e incentivaram, deixando o maior legado que poderiam me oferecer a educação.

Ao meu irmão Lauro que em todos os momentos expressou orgulho por minhas conquistas. Agradeço em especial à minha irmã Liliane, minha maior incentivadora e confidente a quem eu admiro profundamente.

A minha amada filha Amanda, sempre pacienciosa e que mesmo na sua inocência procurava entender os momentos de minha ausência.

Ao meu marido Edson Luiz, sempre me amparando me apoiando e me dando o suporte necessário, para que eu conseguisse vencer cada obstáculo que se apresentou ao longo desta caminhada.

A Miriana Garcia que já na banca de entrevista para o ingresso no Mestrado me presenteou com sua amizade e companheirismo, sempre dando força e dispendendo palavras de incentivo, principalmente nas horas mais difíceis.

Aos professores Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv e Dr. Joe de Assis Garcia que, muito gentilmente aceitaram a incumbência de fazer parte da banca que trata sobre meu trabalho.

E a minha orientadora Professora Dr^a Veronica Branco que generosamente me aceitou no programa e me presenteou com sua experiência e profundo conhecimento sobre a escola e a educação.

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
Vou lhe fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo
Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo

Oração ao Tempo – Caetano Veloso

RESUMO

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva, que teve como objetivo identificar a concepção sobre Educação em Tempo Integral dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Piraquara e verificar como concebem a ampliação da jornada escolar. O problema de pesquisa que norteou a investigação buscou identificar: Qual é a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre Educação em Tempo Integral, como avaliam a ampliação da jornada escolar e qual a relação de tal concepção com a formação destes profissionais? Este trabalho apresenta também uma reflexão sobre a relação da formação destes profissionais com a concepção de Educação em Tempo Integral. A fundamentação deste trabalho teve como base diversos autores, dentre os principais: Arroyo (1988, 1992, 2004, 2012), Branco (2009, 2012), Cavaliere (2002, 2007, 2009), Coelho (2002, 2009), Contreras (2012), Franco (2005), Freire (1987, 1991b, 2013), Gatti (1983, 2001, 2005, 2009, 2010, 2013), Gil (1989), Libâneo (2004, 2010), Maurício (2009), Mindal e Guérios (2013), Moll (2009, 2012) e Nóvoa (1991, 1997, 2009). Para esta pesquisa foram utilizados como instrumentos o questionário com o qual, a partir da análise das respostas, foi possível identificar a experiência profissional dos professores, saber como se configura o quadro da escola considerando a formação inicial e continuada dos mesmos. Também foi realizada a observação direta em cinco turmas da escola, lócus de pesquisa, com a qual foi possível acompanhar os trabalhos do 1º ao 5º ano identificando a relação das práticas pedagógicas e cotidianas com o uso e aproveitamento do tempo escolar. Por fim foi desenvolvida uma sessão de grupo focal em que foram reunidas oito professoras, as quais, na discussão, colocaram seu posicionamento a respeito do que entendem por Educação em Tempo Integral e se percebem as atuais quatro horas como suficientes ou não para desenvolverem o trabalho educativo. A análise de dados revelou que a concepção de Educação em Tempo Integral dos professores considera que o aluno permaneça mais tempo na escola em regime de turno e contraturno. No entanto, considerando as dificuldades vividas na escola, estes professores não veem condições hoje, de ampliar o tempo escolar, pois entendem que há outras urgências que precisam ser solucionadas antes, caso contrário, enfatizam que nestas condições, ao ampliar o tempo será aumentar os problemas conhecidos hoje. Sobre a formação não é possível afirmar que esta influência na concepção que os professores têm sobre a Educação em Tempo Integral, uma vez que o tema não foi sistematizado com os mesmos. Considerando todos os dados coletados e analisados nesta pesquisa a certeza que fica é que os resultados até aqui alcançadas são transitórios, uma vez que se espera que as mudanças necessárias para o entendimento da importância da ampliação do tempo escolar e da viabilização da Educação em Tempo Integral sejam alcançadas, a partir da socialização da reflexão, realizada com este grupo de professores, com seus colegas de escola e de rede.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Formação Docente. Formação Continuada. Concepção sobre Educação em Tempo Integral. Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor.

ABSTRACT

This study presents the results of a qualitative research of the exploratory and descriptive type that aimed to identify the conception about Full-Time Education of the teachers of the initial years of Elementary School of a school of the municipal school network of Piraquara and verify how to conceive the extension of the school day. The research problem that guided the research sought to identify: What is the conception of the teachers of the initial years of Elementary Education on Full-Time Education, how do they evaluate the extension of the school day and what is the relation of such conception with the training of these professionals? This role also presents a reflection about the relation of the training of these professionals with the concept of Full-Time Education. The foundation of this work was based on several authors, among the main ones: Arroyo (1988, 1992, 2004, 2012), Branco (2009, 2012), Cavaliere (2002, 2007, 2009), Coelho Freire (1987, 1991b, 2013), Gatti (1983, 2001, 2005, 2009, 2010, 2013), Gil (1989), Libano (2004, 2010), Maurício and Guérios (2013), Moll (2009, 2012) and Nóvoa (1991, 1997, 2009). For this research, the questionnaire was used as an instrument which, from the analysis of the answers, was possible to identify the professional experience of the teachers, to know how to set the school's frame considering the initial and continuing formation of the same one. Direct analysis was also carried out in five classes of the school, a locus of research, with which it was possible to follow the works from the 1st to the 5th year, identifying the relation of pedagogical and daily practices with the use and use of school time. Finally, a focus group session was held in which eight teachers were gathered, which, at discussion, placed their position on what they mean by Full-Time Education and if they perceive the current four hours as sufficient or not to develop the educational work. The analysis of data revealed that the concept of Full-Time Education of the teachers considers that the student stays longer in the school in regime of shift and countershift. However, considering the difficulties experienced in school, these teachers do not view conditions today, to extend school time, because they understand there are other urgencies that need to be solved before, otherwise, emphasize that under these conditions, increasing the time will increase the known actual problems. On training it's not possible to state that this influence in the conception that the teachers have on Full-Time Education, once the theme has not been systematized with them. Considering all the data collected and analyzed in this research, the certainty that remains is that the results achieved so far are transient, since it is expected that the necessary changes for the understanding of the importance of extended school time and the viabilization of the Full Time Education from the socialization of reflection, carried out with this group of teachers, with their school and network colleagues.

Keywords: Full-Time Education. Teacher Training. Continuing Education. Conception on Full-Time Education, Teacher Training and Professional Development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – DESCRITORES LEVANTADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	35
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADOS	36
QUADRO 2 – PRODUÇÕES CONSIDERADAS DE INTERESSE	38
QUADRO 3 - PRODUÇÕES COM DESCRITOR “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL”	38
QUADRO 4 - PRODUÇÕES COM DESCRITOR “EDUCAÇÃO INTEGRAL”	48
QUADRO 5 - PRODUÇÕES COM DESCRITOR “CONCEPÇÕES EDUCAÇÃO TEMPO INTEGRAL”	58
QUADRO 6 - PRODUÇÕES COM DESCRITOR “FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EDUCAÇÃO TEMPO INTEGRAL”	66

LISTA DE SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CF	-	Constituição Federal
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
ETI	-	Educação em Tempo Integral
FUNDEB	-	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IPF	-	Instituto Paulo Freire
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDE	-	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNE	-	Plano Nacional de Educação
SCIELO	-	Scientific Electronic Library Online
SMED	-	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	13
1.1 CONTEXTO E PROBLEMA DA PESQUISA	13
1.1.1 Objetivos da pesquisa	20
1.1.2 Hipóteses.....	21
1.1.3 Justificativa	22
1.2 TRAJETORIA PESSOAL E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA.....	25
1.3 APORTE LEGAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	29
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	33
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA.....	34
2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	76
2.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	80
2.3.1 O tempo e espaço escolar e o programa mais educação	86
2.4 POR QUE MAIS TEMPO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?.....	93
2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	99
2.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS POSSIBILIDADES.....	106
3. PERCURSO METODOLOGICO	109
3.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA	109
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	114
4. ANALISE DOS DADOS.....	116
4.1 QUESTIONÁRIO.....	116
4.2 OBSERVAÇÃO DIRETA	121
4.3 GRUPO FOCAL	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	131
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	131
ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO.....	131
ANEXO 3 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	131
ANEXO 4 – FICHA DIÁRIA DO PROFESSOR	131

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO E PROBLEMA DA PESQUISA

A educação escolar em Tempo Integral constitui-se pela contribuição para uma formação do estudante com alcance mais global, que vislumbre a participação social e política do futuro cidadão. No entanto, esta caminha em passos miúdos, além disso a oferta é insuficiente diante das demandas educacionais e sociais modernas.

Mais do que uma exigência contemporânea, a Educação em Tempo Integral pode ser tomada como uma necessidade moderna que almeja a formação de valores da cidadania social e política do sujeito. No entanto, não é fácil para sociedade em geral perceber que uma proposta educacional mais ampla, em que os estudantes pudessem ter oportunidades precisa ir para além do que a escola regular oferece hoje, para assim garantir maior qualidade na aprendizagem, na formação humana e, conseqüentemente, na sua emancipação.

Neste sentido, pouco ou nada é cobrado pela sociedade com relação a um atendimento de qualidade na Educação em Tempo Integral. Hoje, a Educação em Tempo Integral é reconhecida como um serviço público de pouco alcance, que eventualmente é ofertado para uma parcela pequena da população, normalmente direcionada à classe social menos favorecida, de forma que o importante é não deixar a criança/adolescente na rua ou sozinho em casa. Dito de outra forma, a ideia mais difundida é de que seja necessário deixar os indivíduos socialmente mais vulneráveis mais tempo na escola e longe dos chamados perigos da rua tanto no que se refere aos cuidados como na sua formação.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) para a próxima década prevê na meta 6 “oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica”. (BRASIL, 2014, p.10).

Esta proposição traz a responsabilidade do Estado em ampliar o atendimento, no entanto não se pode desconsiderar que o aumento da jornada escolar para sete horas, ou mais, diariamente durante o ano letivo, exige inúmeras adequações. O que envolve desde a estrutura educacional nacional atual, passando pelo acolhimento adequado, indo às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e que nem sempre

estão previstas de forma clara nas legislações nacionais ou em documentos orientadores.

A partir de 2012 o Programa Mais Educação (BRASIL, 2008), uma das principais ações do governo federal para ampliar a oferta de Educação em Tempo Integral, começou a demonstrar fragilidades com relação ao repasse de recursos. Esses enfraqueceram a qualidade deste atendimento, impondo desafios diários para os municípios e instituições que precisaram conduzir a efetivação do Programa na emergência do cotidiano escolar, tais como: organização e adaptação de espaços na escola, sem recursos e/ou com limitações para fazer o convencimento de outros segmentos para que disponibilizassem espaços de articulação, assegurando o princípio da cidade que educa; encontrar na comunidade pessoas com habilidades ou formação específica para trabalhar a partir da concepção de Educação Integral em tempo ampliado e das prerrogativas do Programa; buscar e/ou oferecer a formação dos profissionais da instituição no sentido de entender a Educação em Tempo Integral como percurso que vai para além do etapismo escolar e que a extensão de carga horária não pode ser concebida para realizar as mesmas coisas que são produzidas nas atuais quatro horas legais; articular os saberes constituintes da grade curricular com aquele que deve ser trabalhado nas demais atividades que dão corpo ao atendimento em Educação em Tempo Integral, na forma e na concepção da formação do sujeito integral.

As condições necessárias destacadas no Plano Nacional da Educação enfatizam que, para sua implementação, algumas ações são necessárias, estratégias que vislumbram a qualidade de uma Educação em Tempo Integral ideal:

- Ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em Tempo Integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material

didático e da formação de recursos humanos para a Educação em Tempo Integral;

- Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014, p. 29).

O que se observa é que essas ações são indispensáveis para a implementação de uma proposta de Educação em Tempo Integral uma vez que dizem respeito aos aspectos técnicos, estruturais e pedagógicos. A ampliação do tempo escolar deve pressupor não apenas a expansão do tempo do aluno na instituição, mas também do professor, até para que se possa pensar em novas propostas de contrato de trabalho. Fugindo um pouco dos tradicionais vínculos de vinte ou quarenta horas, garantindo principalmente o vínculo em apenas uma escola, e o fortalecimento dos aspectos formativos destes profissionais e de todo o grupo para a atuação numa nova organização temporal.

A qualidade do tempo ofertado também precisa ser um referencial a ser perseguido. Pensando numa perspectiva de formação integral do sujeito, a ampliação do tempo escolar deve antes de tudo servir aos pressupostos pedagógicos que determinam que mais tempo oportunizará mais aprendizagem. Porém, a Educação em Tempo Integral também deve cumprir com o papel de desenvolver nos alunos sua corporeidade além de inseri-lo no universo cultural e recreativo que muitas vezes não tem acesso.

Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação (RIBEIRO, 1995, p. 22)

Mais tempo na escola requer uma articulação não só dos tempos, mas também dos espaços. Mesmo considerando a validade de contar com espaços alternativos de compartilhamento do trabalho, a escola precisa ter a infraestrutura necessária para a permanência dos alunos, ou seja, a questão dos espaços constitui condição fundamental para o funcionamento das escolas que ofertam ampliação do tempo das crianças e adolescentes na escola. Considerando ambientes pensados e organizados para priorizar as oportunidades de aprendizagem.

Infelizmente o que se sabe é que as propostas educacionais, em primeira instância, se mostram distantes do contexto local, espaço onde podem encontrar barreiras que se projetam paralelamente a estas ações. No chão das instituições escolares é vivenciada uma série de vazios ou carências que não permitem que as condições ideais propostas sejam oferecidas ou, de forma mais otimista, demandam certo tempo para se efetivarem diante de burocracias, principalmente as que os recursos financeiros são submetidos.

É fato que os avanços na educação são fruto de lutas históricas, conduzidas por progressos na democratização da sociedade, portanto a luta pela Educação em Tempo Integral perpassa a percepção de toda sociedade, mas especialmente dos educadores na busca por condições mais propícias que possam resultar, em longo prazo, na formação de uma geração com mais igualdade e que sejam menos injustas.

Ainda há que se aprofundar de forma consistente sobre como efetivar as práticas pedagógicas numa perspectiva de Educação em Tempo Integral. Vislumbrar como os processos cognitivos se apresentam, devem e podem ser explorados a fim de que a escolarização não só contribua com a formação de um sujeito integral do ponto de vista da oferta das atividades, mas acima de tudo que garanta que este sujeito se aproprie do conhecimento científico e saiba como articulá-lo em diferentes situações do seu cotidiano.

Por isso só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação da Educação em Tempo Integral, se for levado em conta uma concepção de Educação Integral, considerando que o horário expandido deve representar a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Outro fator importante a se considerar é como o professor tem desenvolvido suas interpretações acerca da implementação de uma proposta de Educação em Tempo Integral e para tanto se faz necessário refletir sobre a formação docente.

É fato que a discussão sobre formação de professores vem de longa data, e se considerarmos que temos mais de vinte anos de vigência da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que sinaliza para a efetivação de mudanças que condigam com a ampliação e qualidade da aprendizagem do aluno, também é verdade que os resultados de aprendizagem

conseguidos em exames nacionais e internacionais demonstram uma situação crítica na aprendizagem dos alunos em todos os anos escolares.

Ainda falando da precarização da formação docente no país não podemos deixar de associar ao processo de universalização do Ensino Fundamental e da Educação Básica como um todo. Mais alunos nas escolas demandam obviamente mais professores, no entanto há que se considerar que a formação não consegue preparar estes profissionais para atender tal demanda. O que se vê hoje é a realidade da escola no século XXI cujo modelo de professor e prática docente ainda se encontra no século XIX.

Segundo Guérios e Mindal (2013), os problemas relacionados à formação de professores no Brasil são recorrentes há pelo menos 70 anos. Verifica-se uma mudança nas matrizes teóricas progressistas, mas as condições nas universidades e a forma de organização e abordagem das disciplinas continuam as mesmas, além de que, apesar de terem aumentado as vagas para os cursos de formação de docentes, a procura tem sido pequena em relação à necessidade de demanda a ser formada, o que revela outro problema que é a pouca atratividade da profissão fortalecida pelo desprestígio da mesma acentuada nos últimos anos.

Esse quadro, já tão marcado pelas faltas de condições de trabalho, baixos salários e desprestígio do professor, reforça a crise na educação que se passa no Brasil, onde por um lado a fragilidade da formação docente contribui com a decaída da identidade do professor, por outro a percepção da sociedade que, uma vez descontente com os resultados conseguidos, vem cada vez mais desqualificando o trabalho do professor e tudo isso balizado por um sistema que ainda deixa brechas para que esta crise cresça ainda mais, investindo pouco nestes profissionais, que por vezes se encontram em situações em que “qualquer um” se vê no direito de opinar sobre sua prática ou exercer sua função sem a formação mínima necessária à docência, os que são selecionados por conta do chamado notório saber.

Mais uma vez se evoca a particularidade da profissão do magistério. Guérios e Mindal (2013) ao discutir esta questão reforçam que para vários autores o magistério é uma profissão complexa e difícil.

Ressaltam que parte dessa complexidade advém da atividade dos professores por pertencerem ao grupo de profissões que lidam com formação e desenvolvimento de pessoas; das exigências feitas em termos educacionais e sociais; das atribuições específicas da profissão; e da diversidade de campos e níveis de ensino. Grande parte da complexidade

da formação para professor e da própria atuação deriva das dimensões objetivas e subjetivas do ser professor. (GUÉRIOS e MINDAL, 2013, p. 25)

Desta forma é imprescindível pensar sobre que tipo de professor é necessário formar e que escola é preciso existir para que se alcance a qualidade na aprendizagem dos alunos, perseguida pelas medidas legais criadas nas últimas décadas.

Sendo o distanciamento entre teoria e prática um dos problemas da formação inicial, entende-se que as bases de formação dos docentes não têm permitido que estes efetivamente tenham experiências formadoras aproximadas com a realidade escolar.

No pretexto de então estabelecer qual é o profissional que se deseja formar é que há a necessidade de compreender como o professor atua em sala de aula, qual é o percurso de sua formação e de sua carreira, e de que forma tais condições atingem diretamente sua forma de pensar e agir. Neste contexto poderíamos aprofundar a reflexão sobre os saberes necessários à prática docente, no entanto, como não cabe neste trabalho tal aprofundamento podemos aproveitar deste viés a importância de vislumbrar o professor também como um sujeito em formação que dentro da sua multidimensionalidade também precisa ser levado a rever suas crenças e valores profissionais buscando elevá-lo à condição de um intelectual crítico. (GIROUX, 1997).

Nestas condições, além de estabelecer parâmetros para uma formação de professores condizente com as necessidades e demandas atuais, também é necessário levar o docente a refletir sobre como o sujeito, e ele mesmo, concebe a realidade e a repensar como o ensino fragmentado descontextualizado e sem sentido nenhum para o estudante, desconsidera as possibilidades destes sujeitos entenderem as ideias de unidade e diversidade presentes no todo.

O que se espera hoje do professor é que este seja um profissional crítico e criativo, que seja autônomo, consciente e que possua competência técnica (PERRENOUD, 2000) e habilidades comportamentais para raciocinar e alavancar soluções buscando caminhos para os diversos problemas e desafios que se apresentam no desenvolvimento da sua prática pedagógica. Nestas condições, tão imprescindível quanto preparar os novos profissionais qualificados para superar a postura de transmissor e assumir o papel de mediador e provocador da

aprendizagem, tendo domínio dos conteúdos, métodos e estratégias de ensino é dar condições de profissionalidade aos que já ingressaram na carreira. Para tanto a urgência de se promover uma formação continua que possibilite aos que já estão atuando alcançar esta mesma condição.

Desta forma a formação do docente, tanto a inicial quanto a continuada, não deve ocupar-se do papel de moldar, treinar ou homogeneizar, deve sim constituir-se num processo de capacitação do professor numa perspectiva integral, desenvolvendo nele a sua identidade como profissional da educação e ampliado suas possibilidades de analisar, refletir e intervir de forma consistente na sua prática pedagógica, fazendo desta uma práxis constante.

Entendendo assim a formação do professor como um dos aspectos essenciais à implementação de propostas articuladoras de uma prática pedagógica condizente com as necessidades e demandas da sociedade. No que se refere a Educação em Tempo Integral, pode encontrar na formação continuada e de forma mais específica na formação em serviço uma alternativa para efetivamente buscar mecanismos para cumprir com o maior princípio que rege tal concepção, que é a da melhoria da qualidade de aprendizagem dos estudantes brasileiros e por consequência da educação no país.

É nesta perspectiva que se identifica a importância de, além de repensar a formação inicial do professor, que hoje não traz nas grades dos cursos de licenciatura a temática da Educação em Tempo Integral, investir nas propostas das redes locais de programas de formação continuada que tratem da prática docente, do perfil do professor e dos pressupostos da Educação em Tempo Integral.

Não tem como falar em educação de qualidade sem considerar a formação continuada de professores, que da mesma forma que a formação inicial corresponde a uma questão fundamental nas políticas públicas para a educação brasileira.

Alguns autores como Nóvoa (1991), Freire (1991a) e Mello (1994) afirmam que dentro do contexto educacional, na atualidade, a formação continuada pode ser a possível saída para a melhoria da qualidade de ensino e o avanço no processo de aprendizagem dos estudantes das escolas brasileiras. O profissional da educação precisa ser consciente de que sua formação não termina na universidade. Esta pode lhe indicar caminhos, disponibilizar conceitos e ideias, a matéria prima que caracteriza a especificidade da sua função, mas o resto tem que ser por sua conta.

É claro que a iniciativa das redes em promover programas de formação continuada conta, mas de nada adianta bons programas se não houver a disposição do professor para efetivar tais encaminhamentos na sua prática. Já dizia Freire, 1991b, p.58) que "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". (FREIRE, 1991b, p.58)

Desta forma a formação continuada efetiva o processo constante de revisão e ressignificação da prática docente sendo possível então romper paradigmas enraizados nos pressupostos da concepção tradicional de aluno e de escola, bem como estabelecer uma prática pedagógica condizente com as prerrogativas da Educação Integral em uma Escola de Tempo Integral.

Considerando estas reflexões iniciais é que se fundamenta esta pesquisa em que se pretende analisar a concepção de Educação em Tempo Integral entre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal do município de Piraquara. Neste contexto o problema que se apresenta é: Qual é a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre Educação em Tempo Integral, como avaliam a ampliação da jornada escolar e qual a relação de tal concepção com a formação destes profissionais?

1.1.1 Objetivos da pesquisa

Reunir num mesmo trabalho a verificação e análise sobre as percepções que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Piraquara têm a respeito da Educação em Tempo Integral, considerando que a vivência mais próxima que tiveram com uma proposta de ampliação da jornada escolar foi com os Programas “Mais Educação” (BRASIL, 2008) e o “Novo Mais Educação” (BRASIL, 2017), ao mesmo tempo suscitar a possibilidade da formação continuada enquanto mecanismo de apropriação e apreensão dos conceitos necessários para a efetivação de uma proposta de Educação em Tempo Integral caracteriza o grande desafio desta pesquisa na qual emerge como objetivo geral:

- Identificar a concepção sobre Educação em Tempo Integral dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e verificar como concebem a ampliação da jornada escolar.

A partir desta reflexão maior outros objetivos específicos figuram como fundamentais para se descrever um recorte que pode refletir a realidade de um município com tão pouca vivência sobre o tema. Assim elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a concepção sobre Educação em Tempo Integral dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Descrever como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental relacionam a questão da ressignificação e reorganização dos tempos e espaços escolares a uma proposta ampliação da jornada escolar.
- Verificar a relação entre a concepção que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental detêm sobre Educação em Tempo Integral e a formação destes profissionais.

1.1.2 Hipóteses

Considerando os objetivos desta pesquisa, quanto a concepção de Educação em Tempo Integral dos professores pesquisados, três hipóteses foram consideradas.

A primeira é de que tais percepções podem estar respaldadas no conhecimento que os mesmos têm a respeito da temática, desconsiderando os princípios que norteiam a Educação em Tempo Integral que se balizam pela efetivação de práticas que melhorem as condições de aprendizagem dos estudantes, necessitando para tanto a ampliação do tempo escolar.

A segunda é que as concepções levantadas são resultado de uma formação inicial que não contemplou o estudo sobre Educação em Tempo Integral assim como de uma formação continuada que não trata da ampliação do tempo escolar como tema recorrente para os professores, mesmo considerando que constitui uma das vinte metas do PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014), e por sua vigência, deveria estar constituindo ações efetivas nos planos estaduais e municipais de educação.

E a terceira refere-se à cultura que estes profissionais têm de considerar suficiente a oferta da jornada diária de quatro horas, mesmo que sintam que para efetivarem práticas educativas comprometidas com a aprendizagem significativa dos alunos necessitam de mais tempo, por conta da máxima de que “sempre foi assim”, não conseguem vislumbrar outra possibilidade de organização do tempo escolar que não seja a escola de quatro horas.

1.1.3 Justificativa

É fato que, apesar da Educação Integral não ser um tema novo na trajetória da história da educação no Brasil, a efetivação desta, na legislação brasileira, vem se firmando só nos últimos vinte anos e, de modo geral, sua implementação vem ocorrendo de forma muito diversa. Também é oportuno salientar que o termo Educação Integral é polissêmico e envolve uma série de elementos práticos e conceituais que perpassam desde a visão ideológica das iniciativas que efetivam práticas de Educação Integral, até a perspectiva pedagógica que se tem sobre educação, ensino e aprendizagem.

Assim se desdobram diferentes concepções sobre o que é Educação Integral e por vezes as experiências se ocupam mais em evidenciar a ampliação do tempo escolar do que validar uma proposta efetivamente de formação integral do sujeito, o que pressupõe o desenvolvimento deste nas suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Essa fundamentalmente deveria validar oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional compreendendo a própria vida como um grande percurso de aprendizado.

Mesmo tendo a clareza de que Educação Integral não tem necessariamente seus pressupostos garantidos na oferta de Educação em Tempo Integral, os indicadores sociais no Brasil apontam para a relevância da ampliação da jornada escolar. Nesta perspectiva, segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação, PNE (BRASIL, 2014) que trabalha com dados que consideram Educação em Tempo Integral a permanência do aluno na escola por pelo menos sete horas diárias, em 2014, revelaram que 42% das escolas públicas de educação básica brasileira ofertavam Educação em Tempo Integral e em 2016, as matrículas atingiram um percentual de 11% na rede pública de Tempo Integral. Desta forma

observa-se que nem todas as escolas públicas brasileiras efetivaram em suas realidades experiências de Educação em Tempo Integral, nem tampouco ainda há uma adesão significativa de matrículas da educação básica em instituições públicas de Tempo Integral.

Este contexto reflete a necessidade de se dar mais visibilidade às discussões sobre Educação em Tempo Integral (ETI), bem como as redes de ensino que ainda não efetivaram propostas de ampliação da jornada escolar viabilizarem ações para que pelo menos consigam atingir a meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

É necessário, juntamente com a efetivação da perspectiva prática da ampliação da jornada escolar, que se tenha claro que a concepção sobre Educação em Tempo Integral deve estar atrelada às práticas significativas que contribuam com a formação integral do aluno, bem como ter a clareza de que esta não deve só estar redigida no projeto político pedagógico da escola, mas principalmente compreendida e reivindicada pelos professores.

Desta forma, principalmente nas realidades em que a Educação em Tempo Integral ainda não se efetivou, se reconhece a urgência de se aprofundar mais sobre o assunto junto a todos os segmentos que compõe a comunidade escolar e em especial junto aos professores, promovendo espaços e tempos de reflexão em que se possibilite compreender como deve se constituir a Educação em Tempo Integral, suscitando elementos legais, teóricos e práticos que fundamentem tal concepção.

No entanto, o debate sobre a ampliação da jornada escolar não pode se desvincular da discussão sobre o uso e a qualificação deste tempo. Considerar que apenas aumentar as horas de permanência na escola garantirá que os alunos alcancem um desenvolvimento integral é um engano. É preciso que a escola reveja seu papel e que tal ampliação oportunize aos seus agentes uma visão integral das crianças. É preciso levar em conta que os pressupostos da Educação em Tempo Integral preveem, antes de qualquer coisa que ter direito a uma educação de qualidade é condição obrigatória para a ampliação e a garantia dos demais direitos humanos e sociais e que seu objetivo maior é o de promover o desenvolvimento integral dos alunos, no que diz respeito aos aspectos intelectual, afetivo, social e físico. Sendo assim, para que a escola possa buscar garantir estes pressupostos da

Educação Integral, o tempo mínimo de quatro horas diárias, que configura a média da jornada escolar nas escolas brasileiras, se mostra insuficiente.

Considerando então a relevância da ampliação da jornada escolar na educação básica da escola pública brasileira, mais do que definir políticas para implantação da Educação em Tempo Integral, urge a necessidade de preparar os professores para atuarem nesta nova configuração de escola. Assim é também interesse desta pesquisa observar se a formação continuada tem interferido na concepção dos professores sobre Educação em Tempo Integral.

Um dos fatores significativos a ser considerado nesta pesquisa é o fato de que a escola pesquisada pertence a uma rede municipal de ensino em que ainda não foi implementada nenhuma política local de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nem tampouco os professores têm sido provocados a refletir sobre a ampliação do tempo escolar.

Outro fator relevante é que sendo oriunda da própria rede há mais de trinta anos e ter participado de vários movimentos da construção da história da educação local, pude vivenciar diferentes fases da influência teórica, pedagógica e legal pelas quais o país passou desde a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 (BRASIL, 1971) até viver o passo a passo da implantação da última LDB a 9394/96 (BRASIL, 1996), passando pela elaboração, aprovação e promulgação da mais recente Constituição Brasileira em 1988. Neste movimento a experiência mais próxima de Educação em Tempo Integral que esta rede de ensino vivenciou foi a implantação em 2008 do Programa do Governo Federal chamado “Mais Educação” (BRASIL, 2007) que se estende até hoje com a vigência do Programa “Novo Mais Educação” (BRASIL, 2017).

Além de destacar o fortalecimento da possibilidade de efetivação de políticas para uma Educação Integral a partir da ampliação da jornada escolar garantida nos documentos legais elaborados principalmente a partir da década de 1990, outro motivo que instigou o desejo de alavancar esta pesquisa foi a implantação da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, no qual foi previsto em seu artigo segundo, parágrafo quarto, que um terço da carga horaria do professor não será para desenvolver atividades de interação com os educandos.

A interpretação dada a este dispositivo resultou, nem uma diluição daquilo que era atribuído a um único professor, a mais de um, porém mantidas às quatro horas mínimas diárias, a rede em questão procurou antes de tudo garantir o tempo do professor, fragmentando ainda mais o trabalho com o aluno. Os quais por serem dos anos iniciais do Ensino Fundamental carecem de um maior vínculo entre suas relações para que a aprendizagem se torne significativa. Neste contexto, o que ocorreu foi que o professor continuou com as mesmas atribuições curriculares, deixando de trabalhar apenas com a área de Ciências, que passa a ser incumbência de outro professor, porém há uma emergência de outros tantos afazeres na rotina escolar, que de fato compõe a formação integral da criança, nas mesmas quatro horas diárias.

O que se percebe é que neste processo o que se garantiu foi o tempo para professor e que sem dúvida é legítimo. O terço de tempo previsto na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que não se dá na interação com o aluno, é chamado na rede como hora atividade e, conforme o Regimento Escolar das instituições deve ser destinado, dentre outros afazeres, para o professor estudar, buscar sua qualificação e preparar suas aulas. Porém fica secundarizado a revisão do tempo do aluno. Para que seja possível serem executadas todas as ações pensadas pelo professor para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa o tempo com aluno não tem sido suficiente.

Sendo assim a relevância desta pesquisa é dar visibilidade às questões que perpassam a concepção de Educação em Tempo Integral dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de uma rede municipal de ensino em que não se implantou nenhuma política ou programa de ampliação da jornada escolar.

1.2 TRAJETORIA PESSOAL E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Seria clichê dizer o quanto é difícil falar de si mesma principalmente quando tal explanação trata de trazer à tona particularidades da vivência que podem ser significativas para quem às compartilha, porém nem tanto para quem as lê.

No entanto venho de forma muito despojada me aventurar a contar àqueles que por motivos também muito singulares buscaram ler esta pesquisa que, a seguir

se desenvolve, um pouco da trajetória de uma professora que mesmo antes de ingressar na escola ouvia sua mãe dizer que o mínimo de escolaridade conseguida seria o suficiente para casar, porém, que ao completar trinta anos de carreira no magistério ingressa num programa de mestrado que lhe mostra que ainda não é a hora de fechar a porta e apagar a luz mas que sim é tempo de socializar experiências e acima de tudo continuar estudando porém agora na condição de pesquisadora.

Como tantas histórias a minha também começa com a condição de ter nascido numa família pobre que apesar de ser considerada uma família tradicional na pequena Piraquara de 1969 ainda não tinha em seu núcleo nenhuma história de alguém que se sobressaiu por conta de ter estudado. Família de origem polonesa, cujos avós eram agricultores se orgulhava com a ida de um dos filhos mais velho para o exército, mesmo não seguindo carreira, e com a possibilidade de conseguir formar a filha mais nova de sete irmãos como professora.

A filha mais nova tratava-se da minha tia que a seu modo rebatia a argumentação da minha mãe que a cada etapa da escolarização que eu adentrava ela dizia: “Terminando já está bom para casa”. Assim foi ao concluir a quarta série e a oitava série. Eu não queria me contentar com o “suficiente para casar” me encantava estudar e apesar de não ser a melhor estudante das classes em que estudei sempre me esforcei, pois, acreditava que era por meio da educação que eu poderia ter e dar aos meus pais, cujo trabalho era tão sofrido, uma condição melhor de vida.

Um fato curioso foi que praticamente na mesma época em que eu nasci era implantada na minha cidade, Piraquara, a escola normal que por muito tempo foi referência na formação de professores e professoras na região. Foi nesta escola que meus avós formaram minha tia professora e que por encargo do destino talvez tenha ajudado a convencer minha mãe que se eu tivesse a oportunidade de frequentar o segundo grau e ainda me formar professora poderia ser enfim “alguém na vida”.

E assim em 1984 iniciei minha formação docente, formação esta que persiste até os dias de hoje. Significativamente neste mesmo ano iniciei minha primeira experiência docente. Mediante as condições da época fui lançada numa turma de pré-escola numa pequena “escolinha”, como ainda era chamada pelos moradores dos arredores, e sob meus cuidados trinta crianças cujas idades variavam de três a

seis anos. Lembro com entusiasmo que foi ofertado um curso de formação de uma semana em que aprendi tantas técnicas e atividades que poderiam realizar com as crianças e da fatura de materiais para usar nas aulas que mesmo sem experiência alguma no auge dos meus quinze anos me sentia muito preparada para atender tal desafio e ainda mais motivada porque poderia receber por esta atividade o que me garantiria certa autonomia para, por exemplo, comprar um livro necessário para a minha formação ou mesmo para escolher o calçado ou vestuário que queria adquirir.

Foram dois anos nesta organização de trabalho, na época era um desdobramento do Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL (BRASIL, 1967) gerido pela Associação de Proteção à Maternidade e Infância (APMI), que então era ligada à prefeitura, porém que desenvolvia ações independentes.

Já em 1986 enfim tive minha carteira profissional assinada como professora e passei a ser servidora pública municipal e de “tia do pré” passei a ser a “professora da primeira série”.

É tão interessante revisitar as memórias que se constituíram nestes mais de trinta anos de carreira e observar que mesmo sem perceber já naqueles tempos do início de exercício da minha ação docente me via descontente com o corriqueiro e em busca do novo, do ousado e do diferencial e que este espírito me impregnava da convicção de que a educação não mudaria apenas a minha vida, mas que poderia melhorar as condições da minha comunidade.

Uma vez concluído o magistério já não bastava o ensino médio e como a mãe desistiu de incutir na minha cabeça que casamento deveria ser uma prioridade, construí uma trajetória acadêmica e segui minha carreira cada vez mais instigada pelas novidades pedagógicas que foram se apresentando nestes trinta anos, mas nunca me contentando em não saber o porquê das coisas.

Nesta trajetória, apesar de ter feito duas graduações, uma em Ciências Sociais e outra em Pedagogia e uma pós graduação em psicopedagogia, sempre busquei participar de eventos e atividades voltadas à educação, manter-me atualizada buscando leituras dos teóricos que traziam algumas respostas ou por vezes suscitavam mais dúvidas sobre os caminhos que a educação brasileira vinha tomando nestes últimos anos, mas sem dúvida a experiência concreta em diferentes frentes da escola e da educação é que me desacomodavam a todo instante e que me mostravam que a educação brasileira se acelerava nos desdobramentos das

concepções pedagógicas que afloraram principalmente a partir do final de década de 1990 com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996) porém, o fato era que as questões estruturais não tinham pernas para alcançar.

Neste movimento todo vivenciei muitos avanços e quero acreditar que estes ainda foram maiores que as perdas ou retrocessos. Gostaria de citar neste caso a criação da lei 11.738 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) que instituiu o piso salarial profissional nacional cuja maior conquista que destaque é a definição de um terço da jornada de trabalho destinada para a organização do trabalho pedagógico. Mesmo considerando que a LDB já trazia este princípio em seu texto, no Artigo 67 que indicava que os sistemas de ensino deveriam garantir em seus planos de carreira período reservado para estudos, planejamento e avaliação como modo de efetivar a valorização dos profissionais da educação, foi só com a “Lei do Piso” que alguns estados e municípios passaram a prever tal garantia.

O que para a maioria seria motivo de alegria, para mim pelo menos, foi motivo de preocupação. Oriunda de uma rede carente financeiramente em que os recursos que garantem que a educação aconteça são quase que exclusivamente os advindos do hoje ainda chamado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007) e que há pouco mais de dez anos ainda contava com escolas organizadas em três turnos, me via constantemente refletindo e buscando alternativas para otimizar o tempo. A possibilidade de dividir áreas do conhecimento entre mais de dois professores deram conta de garantir este tempo tão necessário ao professor para sua organização pedagógica e metodológica, mas também foi um meio de se reforçar a compartimentalização do conhecimento e encurtar o tempo de interação entre professor regente e o estudante, considerando que falo dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública cuja concepção de organização estrutural é ainda em quatro horas de atividades diárias.

Sendo assim encontrei na concepção de Educação Integral respostas para alguns questionamentos que vinha me fazendo há tempos, como por exemplo, entender que a aprendizagem deve ser priorizada no processo pedagógico, mesmo que não se inflamem protagonismo para um ou outro agente do processo, ou seja, que professor, estudante e conhecimento tenham o mesmo peso, mas que a

aprendizagem seja o resultado efetivo. Com isso vislumbrei que uma proposta de formação integral do sujeito não se faz em uma escola de quatro horas diárias e por isso a curiosidade de saber como se organizavam outros sistemas e instituições que já ofertavam um tempo maior de atividades me causava inquietação.

O fato é que hoje estou buscando na condição de pesquisadora entender como meus pares concebem a Educação em Tempo Integral e se enxergam na ampliação da jornada escolar a possibilidade de viabilizar práticas para uma Educação Integral. Além disso, considerando que faço o aporte pedagógico na escola em que atuo verificar como a formação continuada, mais especificamente a em serviço, pode contribuir para qualificação destes profissionais que no momento estão sob minha orientação. Por isso almejo, por meio da pesquisa, melhorar a minha prática e quem sabe influenciar ou inspirar a prática daqueles a quem me tornei responsável quando assumi a coordenação pedagógica. Como diria Saint-Exupéry (1943) em seu clássico *Pequeno Príncipe*: “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Quem sabe pelo menos aos que eu conseguir cativar vou dividir minha experiência e multiplicar minha prática.

Para encerrar a história minha mãe, tão preocupada que eu tivesse o suficiente para casar, é casada até hoje e conseguiu concluir o Ensino Médio com pouco mais de quarenta anos. Minha tia formou-se professora em 1974, mas só começou a atuar na profissão em 1998 e hoje é professora do quadro da escola em que eu atuo como pedagoga. Quanto a mim, não casei, mas constituí família e finalmente aos trinta e oito anos de idade eu e meu companheiro tivemos uma filha linda a qual incentivamos a estudar e procurar ser o que ela quiser ser desde que tenha dignidade, responsabilidade, respeito e compromisso com aquilo que escolher fazer e se assim for seu desejo, que ela mesma busque o seu suficiente para casar.

1.3 APORTE LEGAL DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Para tratar do aporte legal que fundamenta a Educação em Tempo Integral, há que se consultar, a priori, as principais legislações brasileiras que tratam do tema usando majoritariamente o termo Educação Integral, ou por vezes sequer usando o termo, mas fazendo acepção nas suas entrelinhas. Três das principais em questão

aqui são a Constituição Federal (BRASIL, 1988), A LDB (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990).

Mesmo não utilizando o termo Educação Integral, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) em seu texto, assegura a implementação desta em três de seus artigos. No Artigo 205 a educação é apresentada como um direito humano promovido e incentivado pela sociedade, ou seja, já apresenta indicativos de que a educação se efetiva para além dos muros da escola. Já no Artigo 206 a gestão democrática do ensino público é enfatizada num aspecto de viabilização de outros agentes e espaços externos à escola, considerando sua constituição tradicional, também fortalece e dá sustentação para a efetivação de uma proposta de Educação em Tempo Integral, que preconiza a intersectorialidade como eixo fundamental das ações educativas. Mas é no Artigo 227 que se encontra a maior proximidade com os princípios que institucionalizam uma proposta de Educação em Tempo Integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação.

O ECA (BRASIL, 1990), apresenta em seu texto, mesmo que de forma subjetiva, a importância da Educação em Tempo Integral, principalmente nos artigos que mostram a importância de aprender além do âmbito da escola. O Artigo 53 afirma que toda criança e todo adolescente têm direito à uma educação voltada ao seu desenvolvimento pleno, para o exercício da cidadania e que o prepare para o mundo do trabalho. Subtende-se que a Educação em Tempo Integral, considerando seus aspectos de territorialidade, está contemplada no Artigo 59 do estatuto que trata que municípios, estados e União devem oportunizar o acesso das crianças e adolescentes a espaços culturais, esportivos e de lazer.

No que concerne à educação, a LDB (BRASIL, 1996) figura como uma das legislações mais importantes, portanto é nela que se encontraram as indicações mais claras sobre Educação Integral. O Artigo 2º da lei afirma que a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e visa prepará-lo para exercer sua cidadania, o que pressupõe uma educação que dialogue com os diversos setores da sociedade. Mas especificamente nos Artigos 34 e 87 e que se evidencia o tema trazendo como pauta para uma agenda em que se preveja que o Ensino Fundamental seja oferecido em Tempo Integral de forma progressiva.

Ainda sob a ótica da base legal, também é relevante remeter-se ao que trata o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) uma vez que esse propõe avanços significativos para a efetivação da Educação em Tempo Integral.

Considerando que o plano tem como objetivo estabelecer estratégias que visem melhorar todas as etapas da Educação Básica no Brasil, pode-se destacar, dentre as ações previstas, a implantação do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007). Tratado como uma estratégia indutora da Educação Integral, o Programa propõe a ampliação do tempo da criança na escola e norteia caminhos para que se defina o que deve e pode ser trabalhado. É importante ressaltar que o princípio maior que rege tal implementação é a qualificação da aprendizagem, portanto ao acolher o Programa na escola, esta tem a oportunidade de ofertar atividades que junto com o currículo regular favoreçam a formação integral dos sujeitos por meio de efetivas aprendizagens e práticas significativas.

Sendo assim, esta pesquisa utiliza o termo Educação em Tempo Integral, por entender que a própria legislação aponta para a necessidade de ampliação do tempo escolar para se conseguir efetivar a Educação Integral.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) que vigorou até 2010, propunha na Meta II para o Ensino Fundamental, um modelo de educação em turno integral para esta modalidade de ensino. A intenção era universalizar o ensino e diminuir as taxas de reprovação. Neste contexto as escolas de Tempo Integral deveriam oportunizar esta ampliação especialmente às crianças de família com baixa renda. A ampliação prevista neste plano era de pelo menos sete horas diárias, mínimo tratado na legislação para considerar oferta de Educação em Tempo Integral.

Já o segundo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) traz um avanço para a Educação em Tempo Integral, portanto sobre a ampliação da jornada escolar, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país e que ao longo deste período deve estar se efetivando nos planos estaduais e municipais de educação, portanto acredita-se que todas as redes e sistemas de ensino que integram a rede pública brasileira, se ainda não efetivaram políticas de ampliação da jornada escolar, deverão fazê-lo até o final da vigência deste plano.

Do ponto de vista do gerenciamento de recursos, o suporte financeiro à Educação em Tempo Integral foi previsto pelo Decreto 6.253, de 2007 que criou o

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, FUNDEB (BRASIL, 2007), e pela Portaria 873, de 1º de julho de 2010 que trata sobre o Financiamento da Educação Integral (BRASIL, 2010). A grande discussão é que se por um lado o ponto positivo é a destinação de verbas específicas para as demandas da educação brasileira, por outro lado o que há de negativo é que ainda há uma escassez de recursos para efetivar todas as ações necessárias para que alavanque a educação do ponto de vista da sua qualidade, principalmente se considerarmos os municípios que contam exclusivamente destes recursos para manter o básico e necessário da sua estrutura educacional.

Efetivamente então o que há que se considerar é que do ponto de vista legal os mecanismos de implantação de Educação em Tempo Integral estão garantidos e por isso entende-se que há uma necessidade urgente de que suas bases e fundamentação sejam mais conhecidas entre toda a sociedade. É vital que se entenda a importância e a necessidade de se ampliar o tempo escolar para se efetivar a Educação Integral dos alunos, e que, portanto, reclamem pela efetivação da Educação em Tempo Integral, vislumbrando a qualidade da educação e consequentemente a qualificação de uma sociedade mais preparada para o exercício da cidadania.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta sessão tem como intuito elucidar as questões consideradas importantes para fundamentar a trajetória da pesquisa. Assim segue uma explanação sobre do que aborda cada título.

A revisão sistemática, além de apresentar o que tem sido produzido sobre os temas de mesmo interesse desta pesquisa, da forma como foi organizada, também tem a função de levantar fundamentação teórica, uma vez que não se trata apenas de mencionar os referidos trabalhos, mas também de fazer ecoar a voz dos autores que os produziram e dos que os fundamentaram.

Considerando a polissemia do termo Educação Integral, o interesse deste trabalho é abordar sobre os aspectos referentes ao termo enquanto formação integral dos sujeitos numa perspectiva de ampliação do tempo escolar. Assim ao referir-se aos anseios da pesquisa a perspectiva tratada foi a da Educação em Tempo Integral, no entanto, é impossível falar desta sem situar a trajetória da Educação Integral no Brasil, uma vez que este termo tem sido usado, principalmente no que se refere aos seus aspectos legais relacionados a ampliação do tempo na escola.

Neste sentido é necessário para situar ações de ampliação do tempo escolar, referir-se ao Programa do Governo Federal Mais Educação (BRASIL, 2007), mesmo que tratado em sua concepção como Educação Integral assegura em seus pressupostos a concepção da Educação em Tempo Integral. A reflexão sobre como se idealiza e se organiza as dimensões tempo e espaço no Programa permite se ter um ponto de partida para observar como se constituirá mais à frente a percepção dos professores sobre a Educação em Tempo Integral, tendo o funcionamento do mesmo como possivelmente seu único parâmetro.

Discutir Educação em Tempo Integral é a maneira de levar os agentes ligados à educação, sejam eles os gestores, professores, alunos e comunidade em geral, a refletir sobre a notória necessidade de ampliação do tempo escolar para a efetivação de uma formação integral dos sujeitos que se oportunizem condições de avanços nos processos de ensino, mas principalmente que promovam aprendizagens significativas contribuindo com a melhoria da qualidade da educação. Esta premissa

é assegurada pela trajetória da educação no Brasil que urge por mais tempo e que precisa ser defendida e reivindicada por toda a sociedade.

Considerando o fato de que os professores já estão em processo, no exercício da docência, é preciso pensar sobre a sua profissionalidade. Para qualificar sua prática é necessário, além das questões relacionadas à valorização destes profissionais que dizem respeito a melhores salários, planos de carreira condizentes com as especificidades da função e condições dignas de trabalho, empoderá-los dos conhecimentos necessários ao exercício da sua profissão. Desta forma é relevante considerar a formação docente e em especial a continuada como mecanismos viáveis de entendimento sobre os princípios que norteiam a ampliação do tempo na perspectiva da Educação em Tempo Integral.

Várias obras e produções foram consultadas para dar corpo a esse texto, portanto é a voz de muitos pesquisadores e autores que são apresentadas.

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA

Com o intuito de verificar a produção existente sobre o tema desta pesquisa, foram considerados os trabalhos encontrados nos seguintes bancos de dados: Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), The Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Google Acadêmico.

Sobre os descritores que balizaram este levantamento, foi considerado termo “Educação em Tempo Integral” e para alcançar uma maior proximidade com a proposta da pesquisa foram acrescentados “Educação Integral”, por ser essa a terminologia mais usada principalmente nos textos de aporte legal e pela diversidade de interpretações a que o termo remete, “Concepções sobre Educação em Tempo Integral” por ser esta a principal reflexão suscitada na pesquisa e “Formação continuada e a Educação em Tempo Integral”, por ser a perspectiva considerada ao longo do trabalho.

A figura 1 representa esta lógica numa perspectiva de encadeamento das relações consideradas para buscar as produções que mais poderiam se assemelhar à pesquisa uma vez que, há um leque de milhares de títulos já produzidos, principalmente ao se referir aos termos “Educação em Tempo Integral” e “Educação

Integral”. Por outro lado, ao usar os termos “Concepções sobre Educação em Tempo Integral” ou “Formação continuada e Educação em Tempo Integral” nenhum registro foi encontrado.

A lógica estabelecida então foi partir pela busca de produções que tratassem sobre “Educação em Tempo Integral” e em seguida sobre “Educação em Tempo Integral”, sem usar do recurso and, observando nos resumos e nas palavras chaves se tais produções traziam de alguma forma o contexto estabelecido no trabalho. Depois de levantados o trabalho de interesse com estes descritores foi feita a busca usando os termos “Concepções Educação Tempo Integral” e “Formação Docente Continuada Educação Tempo Integral”.

FIGURA 1 – DESCRITORES LEVANTADOS NA REVISÃO SISTEMÁTICA



Fonte: A autora (2018)

Uma vez definida a lógica de busca que possibilitasse acessar produções que, mesmo que similarmente, apresentassem alguma contribuição sobre o tema e que, oportunamente, fossem de relevância teórica para a pesquisa, foram definidos os filtros necessário para que tal levantamento fosse refinado a ponto de ser possível visualizar as produções mais interessantes. Um deles foi o tipo de produção. Foram considerados os artigos e nas bases em que foram possíveis, as teses e as dissertações, como foi o caso da Capes e do Google Acadêmico. Outro filtro aplicado foi o idioma, no qual se optou por consultar as produções em Português e por fim foi definido um recorte temporal entre os anos de 2007 a 2017, uma vez que esse é um período em que há uma ascendência de propostas de

implantação de Educação em Tempo Integral no Brasil, muitas mobilizadas pelas diretrizes federais que surgiram ao longo destes dez anos.

Como é possível observar no quadro 1, tal levantamento ocorreu no mês de maio de 2018 e a compilação final totalizou onze de trezentos e trinta e cinco artigos, quatro de sessenta e duas dissertações e nenhuma das cinquenta e duas teses. Os artigos foram lidos na sua integralidade e as teses e dissertações foram consultados os capítulos de relevância ao trabalho.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADOS

	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL				EDUCAÇÃO INTEGRAL				CONCEPÇÃO/EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL				FORMAÇÃO DOCENTE/CONTINUADA /EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL			
	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL	ARTIGOS	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
CAPIES	14	0	10	24	43	04	0	47	8	2	0	10	15	2	1	18
DE INTERESSE	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1
SCIELO	5	-	-	5	35	-	-	35	6	-	-	6	5	-	-	5
DE INTERESSE	4	-	-	4	3	-	-	3	0	-	-	0	1	-	-	1
GOOGLE ACADEMICO DE INTERESSE	91	35	12	138	93	9	29	131	17	6	0	23	3	4	0	7
	1	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1

Fonte: A autora (2018)

O quadro 2 mostra de forma mais detalhada informações relevantes que justificam tal levantamento pois além dos dados autorais, ano e título, foram explicitadas as palavras chave, os descritores de busca e o banco de dados em que cada produção foi encontrada. Desta forma foi possível observar que o título de dois artigos e de uma dissertação foram encontrados em duas bases diferentes.

QUADRO 2 – PRODUÇÕES CONSIDERADAS DE INTERESSE

AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	DESCRIPTORES DE BUSCA	BANCO DE DADOS
Maria do Carmo Souza Neto Schelli	2015	Dissertação	A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de Tempo Integral	Educação integral. Aprendizagem. Encaminhamento metodológico. Prática pedagógica.	CONCEPÇÃO/EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	CAPIES

Neiva Solange da Silva	2016	Dissertação	Formação de professores e a escola de Tempo Integral no município de Araçatuba: Práticas, desafios e possibilidades	Formação de professores. Formação continuada de professores. Educação integral. Educação em Tempo Integral. Escola de Tempo Integral.	FORMAÇÃO DOCENTE/ CONTINUADA/ EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	CAPES
Marília Andrade Torales	2012	Artigo	Entre Kronos e Kairós: O sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola	Educação em Tempo Integral. Região Sul do Brasil. Jornadas Escolares.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	CAPES SCIELO
Veronica Branco	2012	Artigo	Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil	Desafios. Educação Integral. Gestores municipais	EDUCAÇÃO INTEGRAL	SCIELO
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	2012	Artigo	Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral	Educação Integral. Ampliação da jornada escolar. Estudantes.	EDUCAÇÃO INTEGRAL	SCIELO
Bruno Adriano Rodrigues da Silva	2017	Artigo	A predominância da vertente "alunos em Tempo Integral" nas discussões sobre o tema da Educação Integral em Tempo Integral	Educação Integral. Programa Mais Educação. Direito à Educação.	EDUCAÇÃO INTEGRAL	SCIELO
Adriana de Castro e Roseli Esquerdo Lopes	2011	Artigo	A escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades	Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Escola pública. Políticas públicas.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	SCIELO
Donaldo Bello de Souza Janaina Specht da Silva Menezes Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Elisângela da Silva Bernado	2017	Artigo	Regime de colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil	Educação em Tempo Integral. Políticas Educacionais. Plano Nacional de Educação Brasil.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	SCIELO
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Lúcia Velloso	2016	Artigo	Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral	Educação em Tempo Integral. Conhecimentos Praticados. Conhecimentos	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	SCIELO

Maurício				Historicamente Constituídos. Conhecimentos Locais.		
Inês Ferreira de Souza Bragança e Juliana Godói de Miranda Perez	2016	Artigo	Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras	Formação Continuada. Tempo Integral. Narrativas.	FORMAÇÃO DOCENTE/ CONTINUADA/ EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	SCIELO
Rosemeire Martins Cardoso	2017	Dissertação	Educação Integral em Tempo Integral: impactos numa escola Municipal	Educação Integral. Tempo Integral. Impactos. Ampliação do tempo escolar e espaço.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	GOOGLE ACADEMICO
Juliana Aquino Machado	2013	Dissertação	A escola como espaço de formação continuada de professores: Um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS	Formação continuada. Escola Pública. Formação de professores em serviço.	FORMAÇÃO DOCENTE/ CONTINUADA/ EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	GOOGLE ACADEMICO
Cezar Ricardo de Freitas e Maria Inalva Galter	2007	Artigo	Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no em Tempo Integral no decorrer do século XX	Educação em período integral. Educação Integral. Educação Integrada.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	GOOGLE ACADEMICO
Flávia Russo Silva Paiva, Denilson Santos de Azevedo, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	2014	Artigo	Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar	Educação Integral. Concepções de Educação Integral. Tempo Integral.	CONCEPÇÃO/ EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	GOOGLE ACADEMICO

Fonte: CAPES, SCIELO, GOOGLE ACADEMICO – Acesso em maio de 2018

Considerando a forma como esta revisão sistemática, foram organizados grupos de produções que correspondem aos descritores usados neste levantamento. O quadro 3 indica os títulos consultados referentes ao descritor “Educação em Tempo Integral”.

QUADRO 3 – PRODUÇÕES COM DESCRITOR “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL”

AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	DESCRIPTORES DE BUSCA	BANCO DE DADOS
Marília Andrade Torales	2012	Artigo	Entre Kronos e Kairós: O sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes	Educação em Tempo Integral. Região Sul do Brasil. Jornadas Escolares.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	CAPES SCIELO

Adriana de Castro e Roseli Esquerdo Lopes	2011	Artigo	na escola A escola de Tempo Integral: desafios e possibilidades	Escola de Tempo Integral. Educação Integral. Escola pública. Políticas públicas.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	SCIELO
Donaldo Bello de Souza Janaína Specht da Silva Menezes Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Elisângela da Silva Bernado	2017	Artigo	Regime de colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil	Educação em Tempo Integral. Políticas Educacionais. Plano Nacional de Educação Brasil.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	SCIELO
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Lúcia Velloso Maurício	2016	Artigo	Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral	Educação em Tempo Integral. Conhecimentos Praticados. Conhecimentos Historicamente Constituídos. Conhecimentos Locais.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	SCIELO
Rosemeire Martins Cardoso	2017	Dissertação	Educação Integral em Tempo Integral: impactos numa escola Municipal	Educação Integral. Tempo Integral. Impactos. Ampliação do tempo escolar e espaço.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	GOOGLE ACADEMICO
Cezar Ricardo de Freitas e Maria Inalva Galter	2007	Artigo	Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no em Tempo Integral no decorrer do século XX	Educação em período integral. Educação Integral. Educação Integrada.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	GOOGLE ACADEMICO

Fonte: A autora (2018)

As produções que foram elencadas neste grupo, em geral priorizam a ampliação do tempo escolar e sobre como esta ampliação deve ou pode implicar na formação integral do aluno, em melhoria da qualidade da educação e sobre como e quais conhecimentos devem ser articulados em escolas que tem o seu tempo ampliado.

Dentre as principais conclusões, apresentadas nestes trabalhos, o que há de comum é a afirmação de que a extensão da jornada dos alunos não pode estar apoiada simplesmente na questão da ampliação do tempo, mas deve compreender uma organização escolar que contemple e qualifique as atividades obrigatórias e as

complementares, de forma a contribuir com a formação integral destes sujeitos, bem como devem possibilitar aprendizagens significativas.

Enquanto Educação em Tempo Integral, ainda precisa ser entendido os termos “turno” e “contraturno” visando a constituição de um turno único e que seja de oferta para todos os alunos e não apenas para uma parcela das demandas atendidas nas escolas públicas brasileiras.

As contribuições de diferentes pesquisadores sobre a ampliação da jornada escolar efetivamente afloraram na leitura destas produções. A defesa que Cavaliere (2009) faz de que a ampliação do tempo de escola no Brasil tem se apoiado em duas lógicas, uma que trata da escola de Tempo Integral e outra que justifica o aluno em Tempo Integral, são importantes e merecem destaque uma vez também constituem tema de reflexão deste trabalho. Enquanto na primeira vertente os esforços se concentram no fortalecimento da escola como instituição por meio da promoção de mudanças em seu interior por conta do redimensionamento das atividades e o surgimento de novas tarefas, na segunda há a preocupação com a oferta de atividades diversificadas que nem sempre necessariamente ocorrerão dentro do espaço escolar, mobilizando assim a necessidade e relevância de articulação entre diferentes instituições.

Considerando estas duas vertentes, não se pode abrir mão do aspecto qualitativo que esse tempo ampliado deverá constituir e aí outra contribuição essencial é a de Maurício (2009) que ao referenciar a perspectiva da concepção de Educação Integral, considerando o aluno como um todo multidimensional e não como um ser fragmentado, reforça que essa formação se consolida por meio de diversas e diferentes linguagens em múltiplas atividades e condições, assim é que o aluno desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros, simultaneamente.

Assim como Cavaliere (2009) argumentou sobre as duas vertentes em que se pauta a ampliação do tempo escolar, é pertinente enfatizar a reflexão trazida no artigo “Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no Decorrer do Século XX”, sobre os três conceitos que fundamentaram a discussão sobre o assunto: A Educação em Tempo Integral relacionada ao tempo diário das aulas, Educação Integral que diz respeito ao conceito de formação e Educação Integrada que tem a ver com as ações que são promovidas pela escola.

Esta reflexão se constitui relevante quando se discute sobre a polissemia do termo “Educação Integral” que perpassa muitas vezes a fundamentação da própria Educação em Tempo Integral. Esta diferenciação de termos e conceitos é necessária para elucidar sobre exatamente o que se quer priorizar quando se trata de Educação em Tempo Integral enquanto meio de possibilitar a Educação Integral.

Para fundamentar o esclarecimento sobre a distinção entre estes três termos, Freitas e Galter (2007) apresentam dados relevantes no sentido de alertar que a Educação em Tempo Integral não é uma novidade histórica, pois quando a escola era privilégio de uma minoria, a educação acontecia em período integral.

Com o advento da universalização da escola, mobilizado pelas transformações do modelo econômico brasileiro, ocorridos a partir do final dos anos de 1930, a iniciativa pública opta pela redução da jornada diária escolar, justificando ser esse o meio de atender a toda a população. O Ensino primário chegou a ter proposta de dois anos, ficando na média de três a quatro anos. Em pouco tempo, com a expansão das matrículas, passou a atender em dois turnos, manhã ou tarde, sendo que foi perfeitamente aceito a possibilidade da existência de um terceiro turno, o intermediário.

Esta é uma reflexão importante quando se busca fundamentar a relevância da ampliação da jornada escolar no sentido de qualificar a educação e as possibilidades de promoção de aprendizagens significativas. Os retrocessos agravaram as condições da escola pública brasileira ao mesmo tempo em que a quantidade foi dita priorizada em detrimento da qualidade, mesmo que esta qualidade possa ser também discutida uma vez que seria necessário aprofundar a discussão sobre a concepção de educação que permeou cada época da história do Brasil.

A grande questão suscitada por Freitas e Galter (2007), sobre Educação em Tempo Integral é que esta ressurge como proposta para a rede pública na década de 1950 ainda sob as bases escolanovistas, preocupadas com a formação integral, porém agora voltadas para as camadas populares. No entanto o quadro que se apresenta ainda hoje é que mais uma vez atende apenas a uma parcela da demanda prioritariamente destinada aos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental. Esta lógica pode ter relação como que aconteceu nos Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs no Rio de Janeiro em que tal

concentração se efetivou e os possíveis motivos podem ter sido primeiramente porque as crianças menores não podem ficar sozinhas para que seus pais trabalhem, pois, essa condição gera um risco. Em segundo lugar, os alunos maiores, adolescentes e jovens precisam se lançar no mercado para complementar a renda familiar, por isso podem ficar mais tempo na escola. Essas justificativas corroboram para a constituição de uma visão assistencialista relacionada à Educação em Tempo Integral, principalmente pelos que são contrários a ampliação do tempo escolar.

A questão legal que envolve a Educação em Tempo Integral e o Programa Mais Educação também são temas tratados nas produções elencadas. Inclusive para deixar claro que não foi necessariamente a lei que criou a Educação em Tempo Integral, uma vez que ela já vinha acontecendo anteriormente de várias formas, o que prova que as políticas educacionais devem ser o resultado dos embates ocorridos na sociedade. Se a Educação em Tempo Integral hoje é contemplada na legislação é porque há uma demanda social a ser atendida.

Mais especificamente no artigo “Regime de Colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil”, o regime de colaboração entre o governo federal e os entes federados são referenciados como mecanismo de articulação e evocação para a implementação de experiências de Educação em Tempo Integral e neste contexto o Programa Mais Educação figura como estratégia indutora à implementação da Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens em jornada escolar ampliada e por meio do apoio a atividades sócio educativas a serem realizadas em contra turno escolar, sendo este o programa que mais vem sustentando as experiências de Educação em Tempo Integral no Brasil.

Dois dados relevantes foram levantados por Souza, Menezes, Coelho e Bernardo (2017). Um deles é que mesmo as iniciativas oriundas do Programa Mais Educação enfrentam, dentre muitos desafios, as questões de ordem estrutural e humana. E o outro é o fato de que há uma disposição legal acerca da ampliação da cobertura da Educação em Tempo Integral pelas escolas públicas brasileiras, prevista em uma das 20 decisões centrais do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Em se tratando do cumprimento da meta seis do referido Plano Nacional de Educação, três programas federais são mencionados como relacionados diretamente relacionados a este propósito, seriam eles: O Programa Mais Educação

(BRASIL, 2007), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)/Educação Integral (BRASIL, 2009), e o ProInfância (BRASIL, 2007), sendo este terceiro direcionado à prestação de assistência técnica e financeira no campo da infraestrutura educacional para a educação infantil. Essas são ações do governo federal que podem contribuir para implantação e desenvolvimento local, alicerçadas na prática do regime de colaboração entre a União e os demais entes federados.

As perspectivas apresentadas nos artigos consultados, em geral trazem reflexões muito semelhantes, no entanto, alguns tratam sobre os fundamentos que validam ou não tal ampliação e para tanto apresentam análises e posicionamentos a respeito de algumas experiências realizadas no Brasil em diferentes espaços, estados e municípios e em tempos distintos.

Quando se trata da ampliação da jornada escolar é muito simplista reduzir a discussão apenas considerando o uso do tempo e a revisão de rotinas, calendários e horários é necessário que seja considerado o processo educativo que ocorre dentro das instituições.

Em boa parte, as experiências de ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas têm sido ancoradas nas possibilidades destas e no interesse e conhecimento dos professores, no entanto isso não tem sido suficiente, pois ainda se limitam a dividir este tempo em período de estudar e período de desenvolver atividades alternativas, é necessário que se estabeleçam propostas pedagógicas que estes tempos não se constituam de forma fragmentada.

Uma boa argumentação que vem de encontro com as bases deste trabalho é a que vem apresentada no artigo “Entre Kronos e Kairós: O sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola” em que Torales (2012) remonta às hipóteses que podem fundamentar a pergunta ou ao contexto cuja resposta é “a ampliação da jornada escolar”, sendo três as possibilidades consideradas. A primeira seria como a escola poderia colaborar com a família dependentes da renda gerada por pais e mães trabalhadores, a segunda diz respeito a possibilidade da melhoria do rendimento escolar dos alunos das escolas públicas e a terceira a resposta poderia ser motivada pelo questionamento que diferentes segmentos da sociedade tem feito ao modelo de escola tradicional numa perspectiva de se repensar este contexto e o próprio papel da escola.

Sobre as experiências observadas neste artigo, Torales (2012) remonta às hipóteses que podem fundamentar a pergunta ou ao contexto cuja resposta é “a ampliação da jornada escolar”, foram consideradas as da região sul, uma de cada estado. Tais observações apresentam pontos positivos importantes de serem considerados, mas também dão indicativos de fragilidades a serem revistas.

Destacam-se nestes contextos a participação da comunidade escolar em todos os momentos, inclusive de planejamento das atividades a serem desenvolvidas, o envolvimento de várias instancias do poder público criando uma rede ampliada de responsabilidade, o empenho pela busca da qualidade do tempo de permanência dos alunos na escola, o envolvimento e o interesse por parte do professor, a articulação e parceria da escola com outras instituições que auxiliam inclusive na manutenção das atividades, como sendo os principais pontos de fortalecimento das propostas de ampliação do tempo escolar, no entanto ainda há pra rever o fato de que tais possibilidades, na maioria das realidades observadas, não são ofertadas para todos os alunos.

O artigo “A escola de Tempo Integral: Desafios e possibilidades” reforça que nem sempre a ampliação do tempo escolar é a efetivação de uma Educação em Tempo Integral voltada à formação integral do sujeito. As experiências citadas por Castro e Lopes (2011), tiveram suas origens a partir contribuições de Anísio Teixeira que inspiraram nas décadas de 1980 e 1990 os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, o Programa de Formação Integral da Criança, em São Paulo e na esfera federal, para a implantação em diversas escolas no Brasil, os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente, Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), sendo estas experiências consideradas por alguns pesquisadores como efetivamente sendo de Educação Integral uma vez que graças a extensão da carga horaria oportunizava aos alunos a escolarização formal acrescida por atividades esportivas, culturais e recreativas que completavam o currículo formal.

Algumas experiências referenciam que uma das propostas de ampliação da jornada escolar, como foi o caso da Escola de Tempo Integral implantada em alguns municípios brasileiros, refletia uma preocupação com a chamada “boa educação”.

Sobre o termo “boa educação”, Castro e Lopes (2011), explicam que tal interpretação passa pelo entendimento dos responsáveis e dos alunos que

relacionam à concepção de professor como sendo aquele que transmite a cultura para as novas gerações, dos professores que atribuem ao interesse das famílias pela escola, ao respeito e ao acesso à alimentação e os alunos, por sua vez, remetiam à alimentação, aos espaços adequados e os professores.

Um dado revelado diz respeito à falta de sintonia entre família e escola no que se refere a tal experiência de ampliação do tempo escolar. Ainda sob a ótica dos responsáveis, mais especificamente metade das mães que foram consultadas afirmaram que a “boa educação” de forma alguma tinha alguma relação com o Tempo Integral. É notória a falta de comunicação entre estes segmentos no sentido de se compor um projeto de educação para esses alunos.

Em se tratando da ampliação do tempo escolar relacionado com a necessidade de ressignificar a natureza da escola, outra reflexão relevante possibilitada pelos artigos levantados diz respeito a como o conhecimento na Escola de Tempo Integral é tratado e distribuído.

O artigo “Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral”, Coelho e Mauricio (2016), propõe que é necessário refletir e debater sobre os conhecimentos tratados na escola, não só os científicos, mas também os estéticos, éticos e corporais, bem como sobre como podem ser trabalhados em um tempo ampliado favorecendo a construção de “práticas mais emancipadoras”. Assim como também refletir sobre a relação que a escola estabelece com os conhecimentos historicamente constituídos e sobre sua apropriação pelas classes populares que nela se encontram.

Um apontamento relevante apresentado por Coelho e Mauricio (2016) é o fato de que o conhecimento é um dos pilares da escola pública, sendo este o espaço privilegiado de apropriação de tal conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos tempos. Para tanto é priorizada a reflexão acerca da de passagem de uma cultura oral para a adesão a uma cultura escrita.

A expectativa da família em relação a uma escola com o tempo ampliado aparece mais uma vez neste artigo. A discussão apresentada revela que há uma distinção em promover a expansão do tempo em escola do meio rural e no meio urbano. Enquanto no meio urbano a visão assistencialista prevalece agilizando a adesão, no meio rural esse processo é moroso pelas peculiaridades que este espaço tem, porém, ao ser efetivada a escola assume uma função de relevância

social e cultural. Neste sentido a relação ampliação do tempo escolar e conhecimento ficam relegados principalmente nas escolas que se encontram em grandes centros ou no entorno deles.

Sobre a relação da escola pública em Tempo Integral com os conhecimentos veiculados por ela, neste artigo, Coelho e Mauricio (2016) consideram as contribuições de três autores: Algebaile (2009); Libâneo (2012; 2013) e Cavaliere (2009), e tais contribuições suscitam importantes reflexões para o trabalho.

Algebaile (2009) ao analisar a crise da escola brasileira, argumenta que a ampliação da oferta educacional para todos levou à busca por mínimos em educação, dentre eles, o tempo de escolarização, a esse movimento referência como processos que vêm encaminhando a escola pública para uma ampliação dita para menos. O fato de cada vez mais tarefas se incorporarem aos afazeres da escola, discute a probabilidade da expansão do tempo escolar servir para dar conta desses serviços em detrimento do trabalho pedagógico e da aquisição do conhecimento.

Cavaliere (2009) relaciona a oferta minimalista como sendo voltada às classe populares e caracteriza as poucas horas, poucos espaços e poucos profissionais. No que se refere à escola de Tempo Integral, a preocupação é a mesma por caracterizar a ampliação, igualmente, das desigualdades no interior da escola, na medida em que, por exemplo, sejam oferecidas as mesmas atividades no contra turno para algumas crianças e não para todos os alunos de uma mesma escola.

Libâneo (2012) apresenta os conceitos de escola de conhecimento e escola do acolhimento social e (2013) aproveita esta argumentação para se referir à Escola de Tempo Integral, usando os termos acolhimento social e ensino-aprendizagem. Nos dois casos o pesquisador busca caracterizar o dualismo que ainda se mantém na escola pública brasileira, qual seja uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. Essa discussão vem a perpassar o ideário da Escola de Tempo Integral que, na visão do autor define essa escola como desnecessária se as políticas educacionais apenas se ocuparem de da proteção social e com isso impedir aos alunos do acesso aos conhecimentos pois essa condição só reforçaria as formas de exclusão social dentro da escola, adiando a exclusão social que ocorre na sociedade.

No que diz respeito aos artigos consultados nesta revisão todas essas informações são significativas e de certa forma conversam com as questões propostas no trabalho o que revela uma similaridade nas discussões porém em diferentes desdobramentos.

Neste primeiro agrupamento de produções que tratam sobre “Educação em Tempo Integral” ainda foi selecionada uma dissertação a qual não foi lida na íntegra, porém foram considerados os capítulos e subtítulos de relevância e similaridade ao trabalho.

A dissertação “Educação Integral em Tempo Integral: Impactos Numa Escola Municipal” (CARDOSO,2017), apresenta uma reflexão a respeito do tempo enquanto forma de ordenamento da vida social e como meio do ser humano se orientar no mundo. Ao fazer a relação com fato de que o homem, do ponto de vista da sua constituição histórico social, habituou-se a seguir relógios e calendários, reforça que a construção da experiência do tempo não é única e não é a mesma para todos os grupos sociais, assim como também não se construiu de forma igualitária nos diferentes períodos do processo de civilização.

Nesta lógica Cardoso (2017) apresenta a ideia de que da mesma forma que o tempo é uma construção social instituída historicamente, o tempo escolar é um tempo social relacionado ao ordenamento da vida escolar.

Neste crescente da percepção do tempo escolar como um reflexo da construção e da dependência dos mecanismos que efetivam o tempo social se faz a relação com o surgimento e elaboração de currículos que normalmente definem os tempos escolares e que desde o final do século XX vêm suscitando importantes discussões a respeito da relevância de se discutir mais e melhor sobre essa dimensão e uma dessas discussões traz à tona a sequência temporal que orienta a organização do trabalho escolar, as diferentes formas pelas quais passou e tem passado, bem como suas múltiplas temporalidades, seus usos e significados.

Em seu texto, Cardoso (2017) aponta que a organização do tempo escolar, tal como é conhecida hoje, teve sua origem no Brasil no final do século XIX e considera que a partir das lutas por mudanças significativas, principalmente as que envolvem o processo de ensino aprendizagem e escolarização no Brasil, é chegada a hora de buscar meios para se efetivar a implementação da Educação Integral em Tempo

Integral que, tem como meta a educação para todos, reforçando que esta é uma tarefa social e que depende do envolvimento de toda a sociedade.

A Educação Integral então é tratada na perspectiva de que se efetivará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Desta forma a Educação Integral em Tempo Integral precisa ir muito além de aulas de reforço geralmente direcionadas ao ensino e aprendizagem da leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Cardoso (2017) suscita que a Educação Integral deve ainda ser uma ação que articule os projetos da escola, através de atividades esportivas, artísticas, de informática e de artesanato, referenciando que assim se estará aproximando o aluno do seu cotidiano. Apesar de entender que tais atividades por si só não constituem cabedal suficiente que fundamente uma Educação Integral, é possível considera-las do ponto de vista que as classes menos privilegiadas têm tido seus espaços de cultura e lazer, dentre outros, cada vez mais cerceados.

Mais uma vez é trazida à tona a relação da Educação Integral com a expansão da jornada escolar e apresenta situações em que uma vez a escola não conseguindo ampliar o tempo dentro da própria instituição, busca oferecer as chamadas “atividades extraclases” em contra turno fazendo um atendimento precarizado e que ainda assim não é de acesso a todos os alunos.

É relevante registrar que no texto há o apontamento de que estender o tempo dos educandos dentro das escolas e organizar o espaço, não melhora por si só a qualidade do ensino, nem garante o desenvolvimento integral dos alunos, sendo necessária que haja um planejamento que garanta essa formação mais completa e o desenvolvimento significativo do processo ensino aprendizagem, ou seja, reforça que ficar mais tempo na escola não significa que se está promovendo a Educação Integral, para tanto é necessário que este mais tempo reverta em aprendizagens significativas.

O segundo agrupamento de produções consultadas, expressa no quadro 4, surgiram a partir do descritor “Educação Integral”.

QUADRO 4 – PRODUÇÕES COM DESCRITOR “EDUCAÇÃO INTEGRAL”

AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	DESCRIPTORES DE BUSCA	BANCO DE DADOS
Veronica Branco	2012	Artigo	Desafios para a implantação da Educação	Desafios. Educação Integral.	EDUCAÇÃO INTEGRAL	SCIELO

			Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil	Gestores municipais		
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	2012	Artigo	Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral	Educação Integral. Ampliação da jornada escolar. Estudantes.	EDUCAÇÃO INTEGRAL	SCIELO
Bruno Adriano Rodrigues da Silva	2017	Artigo	A predominância da vertente “alunos em Tempo Integral” nas discussões sobre o tema da Educação Integral em Tempo Integral	Educação Integral. Programa Mais Educação. Direito à Educação.	EDUCAÇÃO INTEGRAL	SCIELO

Fonte: A autora (2018)

Os artigos selecionados neste grupo de produções apontam dados e possibilitam reflexões sobre os conceitos de Educação Integral associada à expansão da jornada escolar, bem como conhecer sobre as vertentes que perpassam o tema que podem ser voltadas à “escola de Tempo Integral” ou ao “aluno em Tempo Integral”. Para fundamentar tais discussões, os autores recorrem a importantes pesquisadores da área e em alguns casos apresentaram algumas experiências realizadas no Brasil em diferentes períodos e espaços.

A relevância de considerar estas produções neste exercício de revisão de literatura está na condição de que este trabalho se propõe analisar concepções arraigadas num determinado espaço/município, considerando o contexto atual e as influências geradas pelas demandas dos últimos dez anos.

O artigo “Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil”, (BRANCO, 2012), apresenta a percepção dos gestores municipais, coordenadores pedagógicos e pais de alunos sobre os desafios enfrentados para a implantação da Educação Integral ou do aumento de tempo da jornada escolar em experiências desenvolvidas na região Sul do Brasil, tomando por base as realidades presentes nos municípios de Apucarana no Paraná, Joinville em Santa Catarina e Porto Alegre no Rio Grande do Sul.

Para fundamentar o artigo, não muito diferente dos demais lidos, Branco (2012) traz como referência as contribuições das ações promovidas por Anísio Teixeira para o desenvolvimento da concepção de Educação Integral no Brasil.

No que se refere a levantar estudos que tratem sobre as concepções acerca da Educação Integral, ao mencionar Anísio Teixeira, Branco (2012) remonta ao projeto educacional pensado para o Rio de Janeiro Anísio onde instalou cinco escolas experimentais para servirem de laboratório, fundamentar as mudanças desejadas em todo o sistema educacional do Distrito Federal em que não se estruturaria ainda Educação e Tempo Integral e sim inauguraria uma nova organização de currículo, com o aumento das disciplinas e com a inclusão de novos espaços como: jardins e parques recreativos, salas especiais para o ensino de desenho e música, laboratórios, auditórios além de expressar o interesse com a formação para o trabalho incorporando oficinas de carpintaria e mecânica.

Branco (2012) afirma que é no ano de 2007 com a criação da Portaria Interministerial nº 17 e, posteriormente, com o Decreto Presidencial nº 7.083/2010 (BRASIL, 2010), é que o governo federal define uma política indutora focando de forma intensa na implantação da Educação Integral e a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas brasileiras, tendo como principal objetivo garantir a aprendizagem de todos os alunos. Neste contexto há um deslocamento do foco da escola do tempo para o ensino para o tempo para a aprendizagem.

Ao estabelecer esse movimento o tempo escolar precisa ser pensado sob a perspectiva do aluno, pois é a ele que cabe o aprender, e não mais ao professor porque a ele não basta mais o ensinar.

Neste artigo, Branco (2012) apresenta resultados a partir de um levantamento solicitado pelo Ministério da Educação a um consórcio de universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Nacional de Brasília (UnB) que tinha por objetivo levantar, entre outras questões, as razões do aumento de tempo da jornada escolar no Brasil em 2008.

O interesse por esse artigo se dá no sentido de que as experiências apresentadas remontam desafios, dificuldades e avanços parecidos com os conhecidos atualmente, ou seja, depois de dez anos de realização deste levantamento.

Sobre Santa Catarina foi relevante o fato de que em Joinville se encontraria a única experiência em meio rural de todo o sul do país e o reflexo positivo desta

organização refletindo nos índices do IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, uma vez que saltaram de 5,0 em 2005 para 5,5 em 2007.

No Rio Grande do Sul foram elencados o maior número de experiência em ampliação do tempo escolar, apesar de que algumas destas não caracterizarem Educação em Tempo Integral porque não garantiam a oferta mínima de 35 horas semanais ou 7 horas diárias.

Esta experiência foi chamada de “Projeto Cidade Escola” e seu conceito enfatiza a possibilidade do aluno desenvolver sua identidade comunitária no seu bairro-escola ao mesmo tempo em que interage e aprende em outros espaços da cidade. Os alunos desenvolvem atividades em contraturno, dentro de Núcleos de Atendimento que são gerenciados por professores da rede municipal. As atividades desenvolvidas eram de Letramento, Música, Teatro, Artes Plásticas, Informática e Esporte.

A participação dos alunos não é obrigatória nem tem uma carga horária predeterminada, portanto a participação dos alunos é voluntária e eles se inscrevem na Equipe de Supervisão da Escola, nas quais têm preferência os alunos em situação de risco social e educacional.

Esta experiência traz uma reflexão interessante a respeito da ampliação do tempo que uma vez não se dando especificamente no espaço escolar motiva o estreitamento das relações entre o poder público e o privado quando tais possibilidade de atividades são oferecidas por instituições que não tem uma vinculação com o estado ou com a prefeitura, no entanto também fica aparente o caráter assistencialista por priorizar atender quem está numa condição social desfavorável e ainda seletiva uma vez que atende a uma parcela da demanda.

No caso de Apucarana, as reflexões oriundas do registro de experiência se dão na observação de uma organização mais sistematizada e abrangente uma vez que desde 2001, a Educação em Tempo Integral é ofertada para todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O tempo escolar é de 9 horas diárias ininterruptas: das 7:30 às 16:30, de segunda a sexta-feira, em regime de contraturno, sendo que as oficinas são ofertadas no período da tarde.

A vigência de uma vontade política pode ser considerada nesta experiência visto que tal implantação se deu por conta de uma promessa de campanha do prefeito eleito em 2000 cuja justificativa se pautava na observação da realidade

conhecida em outra cidade paranaense que, a partir de tal implantação, alcançou resultados expressivos quanto a melhoria da qualidade da educação daquele município e por conta algumas informações de experiências similares realizadas em outros países.

O fato é que foram criadas algumas estratégias interessantes para efetivar tal proposta, cuja implementação, há que se frisar, parte do desejo de um gestor público. Do ponto de vista operacional, a princípio os professores efetivos da rede municipal se ocupavam de aplicar o currículo formal e as atividades ofertadas em contraturno eram ministradas por estagiárias ou por voluntários que tivessem alguma habilidade que pudesse contribuir com a oferta de alguma das oficinas. A tentativa com estagiárias não foi produtiva e o voluntariado não era suficiente por isso alguns professores que tinham alguma habilidade artesanal passaram a atender os alunos no período da tarde. Desta forma não havia uma regularidade de atendimento equi nos dois períodos.

Quanto ao professor, não houve um investimento no tempo para planejamento nem sequer para formação, os mesmos dispunham do seu tempo, fora da escola, não remunerado, para organizar as atividades de sua responsabilidade. O que denota que não basta vontade política para efetivar uma proposta de Educação em Tempo Integral preocupada com a qualidade do tempo oferecido para os alunos e com a qualificação dos agentes que deverão produzir neste tempo aprendizagens significativas.

A percepção dos pais sobre tal experiência, para os que precisavam dos filhos na escola por não ter com quem ficar era de contentamento, pois sabiam que na escola os filhos estariam bem cuidados. Já os responsáveis que ficavam em casa achavam que a Educação em Tempo Integral era necessária apenas para as crianças cujas mães trabalhassem fora, o reforça mais uma vez a visão assistencialista que perpassa muito fortemente a concepção que fundamenta a ampliação do tempo escolar.

Outra percepção suscitada por Branco (2012) neste artigo diz respeito a postura dos professores que mesmo não tendo participado da elaboração do projeto, assumiram a sua execução, e mesmo com dificuldades, conseguiram que os pais aderissem ao projeto e essa talvez a maior contribuição para a construção da

concepção de uma Educação em Tempo Integral que valorize a participação e a opinião da comunidade escolar.

O registro dessa experiência configura a necessidade de repensar o papel e as funções que os professores, as famílias e os gestores públicos e escolares devem desempenhar na escola, inclusive no que se ocupa de oferecer Educação em Tempo Integral. Segundo Branco (2012), este contexto anuncia um novo fenômeno no campo educativo, e, como tal, merece um olhar pedagógico para sua melhor compreensão.

Uma vez observados os papéis de professores, gestores e pais, também é necessário validar a visão dos alunos sobre a escola que oferece Educação em Tempo Integral.

Para tal observação foi selecionado o artigo “Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral”, conforme Coelho (2012), enreda o texto pelas falas dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, coletadas durante pesquisa nacional que trabalhou com experiências de ampliação da jornada escolar.

Com esta proposta Coelho (2012) se propõe a discutir as concepções sobre Educação Integral, efetivadas nas práticas de ampliação de jornada escolar, sob a ótica dos alunos, considerando dois pressupostos: No primeiro que a ampliação da jornada escolar pode influir na qualidade da educação, quando se constitui como uma formação completa do ser humano e no segundo que essa concepção de Educação Integral se inicia nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2008 a 2013, o que marca a contemporaneidade de seus resultados e, apesar de se constituir por meio da fala dos alunos, levou em conta as percepções de professores, gestores e outros agentes que atuam em experiências de ampliação de jornada escolar, em alguns municípios da região nordeste e sudeste.

Coelho (2012), esclarece que a reflexão proposta parte do pressuposto que Tempo Integral é a forma mais acabada de ampliação da jornada escolar, o que é legitimado, inclusive, pelos Decretos 6253/2007 e 7083/2010, quando consideram educação básica em Tempo Integral “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo”.

Sobre as percepções dos alunos, a pesquisa levantada pela autora partiu da indagação que fez aos mesmos em três municípios, dois da região sudeste e um do Nordeste. A cada um foi solicitado que falasse sobre suas impressões a respeito do “tempo que ficavam a mais na escola” e se as atividades que realizavam lhes pareciam significativas. Segundo Coelho (2012), foram observados três grupos de justificativas que referenciaram a opinião dos alunos sobre a ampliação da jornada escolar.

No primeiro grupo encontram-se fatores intrínsecos à natureza da escola, pois os alunos enfatizaram o aprender por meio das atividades oferecidas, tirar dúvidas porque tinha alguém para ajudar e o fato de não estar na rua tendo a oportunidade de fazer coisas que gosta. No segundo grupo sugeriram os fatores correlatos ao papel da escola contemporânea que seria de ser também um espaço de integração. No terceiro grupo apareceram os fatores essenciais ao entendimento da natureza da Educação Integral, pois os alunos representaram nos seus depoimentos a importância que dão para a qualificação da educação e da aprendizagem a eles proporcionada. Ter na escola a oportunidade de acessar o conhecimento científico e assim qualificar-se para viver em sociedade.

Por fim Coelho (2012) instiga a refletir sobre por que ampliar a jornada escolar?

Os indicadores presentes na pesquisa que originaram esta produção respondem à pergunta calcada em duas justificativas, a da busca de melhoria na qualidade do ensino, por meio de uma formação mais completa e a proteção à criança em situação de vulnerabilidade social, que são consideradas por alguns pesquisadores como (GUARÁ, 2006; CAVALIERE, 2007; MAURÍCIO, 2009) as duas principais naturezas da ampliação da jornada escolar, quando relacionadas a uma possibilidade de Educação Integral.

Nesta perspectiva a autora recorre à Cavaliere (2009) para esclarecer que as práticas arraigadas a tais naturezas, sendo complementares ou contraditórias, podem ser caracterizadas pelas expressões escola de Tempo Integral e aluno em Tempo Integral.

A primeira expressão refere-se à ampliação da jornada como um fator demandado pela própria natureza e função da escola e a segunda defende que a ampliação da jornada escolar não acontece necessariamente relacionada à

organização da escola, e sim por meio de atividades que acontecem no contraturno e que, podem ou não estar relacionadas ao projeto pedagógico da instituição. Coelho (2012) diz que neste caso, as atividades enriquecem, muito provavelmente, o universo sociocultural do aluno, mas não necessariamente se constituem como Educação Integral, no sentido da articulação de conhecimento (s) e de saber (es).

O artigo “A predominância da vertente “alunos em Tempo Integral” nas discussões sobre o tema da Educação Integral em Tempo Integral” fecha esse grupo de produções consultadas trazendo mais aporte teórico para entender e diferenciar as características que fundamentam as vertentes “alunos em Tempo Integral” e “escolas em Tempo Integral”.

Silva (2017) leva a reflexão para a predominância que há da primeira vertente em relação à segunda levando em conta os fundamentos levantados sobre o Programa do governo federal Mais Educação, instituído em 2007. O referencial teórico, para tratar sobre os aspectos pertinentes a cada vertente, está pautado nas contribuições de (Cavaliere, 2009) que sem dúvida é uma pesquisadora recorrente na fundamentação dos artigos e dissertações levantadas nesta revisão.

Considerando tal referencial, segundo Silva (2017) o que se pode destacar é que essas duas vertentes são muito presentes na atualidade. Ao propor investimentos em mudanças estruturais (físicas, administrativas e pedagógicas) nas instituições de ensino, de tal forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em Tempo Integral, se tem evidenciada a vertente de “escolas em Tempo Integral”. Já ao mobilizar deferentes instituições e projetos da sociedade civil organizada que ofereçam atividades apenas para parte dos alunos no turno contrário às aulas e não necessariamente no espaço escolar, se tem efetivada a vertente de “alunos em Tempo Integral”.

Silva (2017) apresenta outra aproximação entre as vertentes que ajudam a justificar essa relação de predominância anunciada no título do artigo. No caso da primeira vertente há uma aproximação com a matriz liberal e com as experiências escolares voltadas para a educação integral em Tempo Integral, desenvolvidas por Anísio Teixeira. Já na segunda a fundamentação teórica está apoiada nos conceitos “educação permanente” e “cidade educativa”.

Nesta perspectiva histórica, Silva (2017) remonta a realização do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que originou a Associação Internacional das

Cidades Educadoras (AICE), que em 1994, em sua carta de princípios, também fundamentou, teoricamente, a vertente “alunos em Tempo Integral”, aflorando de forma genérica o protagonismo educacional na vida dos indivíduos, o que reforça esta vertente, uma vez que na medida em que acredita que outras instituições, por meio de parcerias, também possam compartilhar com a escola o protagonismo educacional na vida dos indivíduos, desloca seus investimentos para parte da instituição escolar, o pedagógico, com foco apenas no aluno (desconsiderando o professor) e nas supostas potencialidades dessas parcerias.

Como exemplos de experiências que validaram a vertente “escola em Tempo Integral” Silva (2017) remete-se as ocorridas na década de 1980 no Rio de Janeiro onde sob a influência de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro desenvolveu uma política educacional voltada para a educação integral que, entre várias ações, criava o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) que nada mais eram que escolas de horário integral preparadas de maneira pedagógica e em sua infraestrutura física e administrativa apropriadas para atender às demandas das classes populares e outras que se estenderam ao longo também de 1990 como foi o caso das experiências desenvolvidas em Curitiba (PR), no Rio Grande do Sul e na cidade de Americana (SP).

Sobre as iniciativas à vertente “alunos em Tempo Integral” Silva (2017) mencionou o caso dos ginásios estaduais vocacionais criados em 1961 em São Paulo que vigoraram até 1969. De 1983 até 1987, também no estado de São Paulo mencionou o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) que funcionava como um aporte financeiro para as prefeituras apoiarem as experiências voltadas para o Tempo Integral na escola e “praticava a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar” (Cavaliere, 2009, p. 52).

Segundo Silva (2017), mais recentemente outras iniciativas de destaque fundamentadas na vertente “alunos em Tempo Integral” ingressam na cena educacional, principalmente pela influência da legislação, cita os casos de Santa Catarina, onde foram desenvolvidas as Escolas Públicas Integradas, a partir de 2005; Minas Gerais, onde, também em 2005, foi desenvolvido o Programa Aluno de Tempo Integral; e São Paulo, que em 2006 criou as Escolas de Tempo Integral. No

âmbito das políticas municipais, merecem destaque: Belo Horizonte (MG), que em 2005 criou o Programa Educação em Tempo Integral, posteriormente transformado em Escola Integrada; São Paulo (SP), que, também em 2005, desenvolveu o Programa São Paulo é uma Escola; e outras iniciativas municipais, como em Recife (PE), Apucarana, Cascavel e Pato Branco (PR) e Araruama (RJ) (Cavaliere, 2007), e próprio Programa Mais Educação.

Silva (2017) ainda apresenta a influência da sociedade civil nas discussões sobre educação, inclusive apontando o fato de que organizações vinculadas a empresas privadas que atuam por meio do Todos pela Educação vem formulando programas educacionais para serem desenvolvidos nas escolas públicas e comenta que o Programa Mais Educação é resultado desse modo de se formular e desenvolver programas educacionais. E se propõe analisar três destas organizações: o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, cultura e Ação Comunitária (CENPEC); a Associação Cidade Escola Aprendiz; e o Instituto Paulo Freire. Todas elas possuem peculiaridades, no entanto também possui em comum a tendência à vertente alunos em Tempo Integral.

Sobre o CENPEC, segundo o autor, concluiu-se que todas as ações e publicações vêm tratando dos temas pertinentes à Educação Integral em Tempo Integral de forma centrada apenas nos pobres, que não atingem aspectos que poderiam alterar o quadro de exclusão produzido pela escola pública.

Sobre a Associação Cidade Escola Aprendiz, segundo Silva (2017), é importante contextualizar que trata-se de uma organização da sociedade civil de interesse público, OSCIP que nasceu por conta da iniciativa Gilberto Dimenstein, jornalista, membro do conselho editorial do jornal Folha de São Paulo e comentarista da Rádio CBN, SP no final da década de 1990 e partia do pressuposto que o processo educacional não deveria ficar restrito à instituição escolar, principalmente em virtude da necessidade dos alunos que, invariavelmente, se encontravam em situação de falta de concentração e desinteresse em relação às atividades escolares.

Assim, por acreditar que o bairro poderia ser uma fonte interessante de aprendizado, deu forma a um projeto na Vila Madalena em São Paulo, voltado a alunos de escolas públicas locais onde desenvolveu sua perspectiva de uma escola a céu aberto. Segundo Silva (2017), o que o jornalista preconiza é que hoje a escola

de Tempo Integral é uma ideia ultrapassada e já não faz sentido. O que, sim, faz sentido hoje é a educação o dia inteiro, sem escola o dia inteiro. O que transparece nessa afirmação é a desqualificação das possibilidades educativas presentes na escola, principalmente aquela organizada para o funcionamento em tempo ampliado.

E sobre a OSCIP Instituto Paulo Freire (IPF), Silva (2017) explica que foi fundada em 1992 seguindo três linhas de atuação: a educação de jovens e adultos; a educação cidadã e a educação popular. “Atua prestando assessorias, consultorias, realizando pesquisas, formação (presencial e a distância) inicial e educação continuada para organizações da sociedade civil, a movimentos sociais, a entes federados, às instituições públicas e às fundações de grandes empresas privadas”.

Essa organização, conforme ressalta o autor, é liderada por Moacir Gadotti, importante intelectual do campo da educação e professor da Universidade de São Paulo, USP. Esse intelectual possui uma forte ligação com Paulo Freire, portanto as discussões acerca do tema da educação integral são realizadas dentro da tradição teórica da educação popular. Quando o componente das cidades educadoras foi incorporado ao conceito de escola cidadã, a concepção ampliada do conceito de cidadania faz com que também se atribua à escola outros tipos de funções, inclusive contribuir com a organização das classes menos favorecidas para a reivindicação dos seus direitos.

Todos os apontamentos destacados por Silva (2017) nesta produção tem relevância significativa no movimento de levantar o que já foi produzido sobre a temática que perpassa esse trabalho, no entanto é pertinente apontar que o autor deste artigo apesar de considerar a predominância das propostas que evidenciam “o aluno em Tempo Integral” sobre a vertente da “escola em Tempo Integral” não descarta a ideia de que as discussões sobre Educação Integral em Tempo Integral ainda encontram-se em aberto prova disso é a oscilação histórica que se observa a analisar o movimento da ampliação do tempo escolar em sua trajetória histórica.

Para o descritor “Concepções Educação Tempo Integral”, foram consideradas as produções apresentadas no quadro 5:

QUADRO 5 – PRODUÇÕES COM DESCRITORES “CONCEPÇÕES EDUCAÇÃO TEMPO INTEGRAL”

AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	DESCRITORES DE BUSCA	BANCO DE DADOS
Maria do Carmo Souza Neto Schelli	2015	Dissertação	A concepção de aprendizagem, o encaminhament o metodológico e	Educação integral. Aprendizagem. Encaminhament	CONCEPÇÃO/ EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	CAPES

			a prática pedagógica na escola de Tempo Integral	o metodológico. Prática pedagógica.		
Flávia Russo Silva Paiva Denilson Santos de Azevedo Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	2014	Artigo	Concepções de Educação Integral em propostas de ampliação do tempo escolar	Educação Integral. Concepções de Educação Integral. Tempo Integral.	CONCEPÇÃO/ EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	GOOGLE ACADEMICO

Fonte: A autora (2018)

Não foi muito simples definir o descritor para este levantamento. O fato de usar o termo “concepções” no plural foi um mecanismo para sair do zero na busca nas bases de dados. Mesmo tendo sido levantadas trinta e nove produções, trinta e um artigos e oito dissertações, apenas uma dissertação e um artigo apresentaram conteúdo similar ao proposto no trabalho e relevância para a fundamentação teórica do mesmo.

A primeira produção a ser tratada foi o artigo “Concepções de Educação Integral em Propostas de Ampliação do Tempo Escolar” em que Paiva, Azevedo e Coelho (2014) apresentam como objetivo refletir sobre as concepções de Educação Integral que fundamenta as propostas de Tempo Integral no Brasil.

Para tanto os autores propõem de início uma reflexão sobre a diferença entre as terminologias “Educação Integral” e “Educação em Tempo Integral”. Apesar de por vezes serem usadas para representar uma mesma ideia, elas não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma Educação em Tempo Integral não implica na efetivação de uma proposta de Educação Integral.

Primeiramente Paiva, Azevedo e Coelho (2014) usam a fundamentação de Coelho (2009) para definir a expressão “Educação Integral” como a oferta de uma formação completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional. Explica que a concepção e práticas são construídas a partir das matrizes político-ideológicas arraigadas em três ideologias políticas que marcaram o mundo ocidental moderno, o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo. A exemplo disso no Brasil a educação integral fundamentada mais especificamente nas décadas de 1920 e 1930 foi representada, respectivamente pelos movimentos integralista, anarquista e pela vertente liberal, do movimento da Escola Nova.

Paiva, Azevedo e Coelho (2014), apresentam neste artigo a trajetória histórica em que se evidencia que as propostas de escolarização em Tempo Integral são

antigas e que eram voltadas às classes mais abastadas a fim de receberem uma educação mais aprimorada, sendo que o que ocorre na atualidade é que as propostas de Tempo Integral se destinam as camadas ditas populares.

Ainda baseados nas contribuições de Coelho (2009), os autores apontam que a Educação Integral nos dias de hoje pode se apresentar a partir das seguintes relações: na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; a partir da oferta de um currículo escolar integrado e associada ao Tempo Integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Compreender o significado da expressão “Educação Integral” requer, segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014), antes de tudo reconhecer que não há um único conceito, que ao longo da história, encontram-se diferentes interpretações e, a partir do detalhamento das três ideologias políticas que se consolidaram no século XIX, conservadorismo, liberalismo e socialismo, os autores relacionam a concepção sobre Educação Integral presente em cada uma delas.

Segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014), os anarquistas, ligados à corrente socialista, e contrário à situação política da época, 1920/1930, questionavam a ordem social existente, defendiam a oferta de uma educação completa para a classe operária, a fim de que não existisse uma classe que soubesse mais do que outra na sociedade, abolindo com o caráter dominador que caracteriza as relações na época. Desta forma a Educação Integral na ótica dos teóricos anarquistas possuía um caráter crítico-emancipador.

Os integralistas baseados na ideologia conservadora entendiam que a Educação Integral seria aquela que considera a educação do homem todo reconhecidos os aspectos físico, intelectual, cívico e espiritual, conforme especifica Cavalari (1999). Também é possível interpretar que a Educação Integral para os integralistas se caracterizava pela tríade “Deus, Pátria e Família”, conforme definiu Coelho (2004) e essa concepção tem um caráter doutrinário, uma vez que incorporava à educação escolar um caráter religioso e sempre a serviço do Estado Integral, sendo os indivíduos formados para servir aos seus interesses, o que caracteriza uma concepção como político-conservadora.

Já a concepção de Educação Integral de inspiração liberal foi representada, Paiva, Azevedo e Coelho (2014), pelo movimento denominado Escola Nova que tinha como princípio superar a escola tradicional e o modelo pedagógico

sistematizado na rigidez e memorização dos conteúdos. A necessidade de outro modelo educativo que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial justifica a necessidade da renovação em questão uma vez que foram inúmeras as transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas no país entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. O maior expoente desta corrente no Brasil foi Anísio Teixeira (1900-1971) o que também justifica a recorrência das suas contribuições nas produções que tratam sobre a Educação Integral no Brasil.

Os autores argumentam que considerando que no Brasil, ao longo dos anos, tanto os conservadores, quanto os socialistas e liberais propuseram a Educação Integral, é fundamental refletir sobre as concepções presentes na história da educação, não com a intenção de reproduzir modelos, mas sim referenciar-se para constituir uma concepção de Educação Integral que possa fundamentar propostas de ampliação de tempo escolar.

Paiva, Azevedo e Coelho (2014), apresentam uma pesquisa realizada no ano de 1999 pela organização social não governamental, o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que com o objetivo de identificar as concepções sobre Educação Integral, constatou que este tipo de educação tem sido definida a partir de diferentes perspectivas e enfoques. Dentre elas, a mais comum é a que compreende a Educação Integral a partir da ampliação do tempo em que o aluno permanece na escola, portanto, o Tempo Integral. A segunda perspectiva considera o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, enfatizando a integralidade, que pode ser alcançada mediante o “equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes”

Outra compreensão apresentada na referida pesquisa, entende a Educação Integral como a integração de conhecimentos interdisciplinares e transdisciplinares no currículo escolar. E, por fim, a última conceituação identificada reforça a necessidade do aumento de experiências de aprendizagem, portanto do tempo, evidenciando a proposta de contraturno escolar em que se ofereça uma diversidade de vivências em projetos sociais.

Para Paiva, Azevedo e Coelho (2014), as contribuições de outra pesquisadora sobre a temática, Cavaliere (2007) também são relevantes no que diz respeito à perspectiva de que os estudos realizados ao longo dos últimos dez anos, evidenciaram quatro concepções de Escola de Tempo Integral no cenário da educação pública brasileira.

Ao detalhar cada, Cavaliere (2007) explica que a primeira e mais comum é a de vertente assistencialista, pois é direcionada aos desprivilegiados e considera a escola como espaço que tem a função de suprir as deficiências gerais de formação, onde o conhecimento não é o mais importante, priorizando a ocupação do tempo e a socialização primária.

A segunda percepção pode ser tratada como autoritária, uma vez que associa a Escola de Tempo Integral a uma instituição que resguarda crianças e adolescentes do crime, neste caso atende os casos ditos em vulnerabilidade.

A terceira é a visão de Escola de Tempo Integral, caracterizada como democrática, que considera a escola como instituição capaz de realizar um papel emancipatório assim, a ampliação do tempo escolar permite “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIEIRE, 2007).

E a quarta concepção sobre Educação em Tempo Integral, é mais recente e vem fundamentando os projetos governamentais referem-se à aposta de que a educação pode e deve se fazer também fora da escola, não sendo necessária a estrutura de uma escola de horário integral, chamada de concepção multissetorial de Educação Integral.

Sobre a concepção de Educação Integral intitulada como multissetorial, Cavaliere (2007) se respalda em outras considerações importantes suscitadas por Cavaliere (2007) que defende que a escola é por natureza uma instituição do aluno e para o aluno, e por Coelho (2010) que defende que a iniciativa de promover sua centralidade enquanto instituição educativa é condição indispensável para que a formação completa aconteça considerando os aspectos cognitivo, afetivo, corporal, racional e emocional.

Segundo os autores, o que é preciso estar atento é ao fato de ao considerar que a escola pública da atualidade precisa ser reformulada e, simultaneamente,

defender a complementação de seu trabalho por atividades no contraturno escolar, algumas vezes realizadas fora do seu espaço e por profissionais que não são professores, pode contribuir para a fragmentação e descentralização do trabalho da escola enquanto instituição escolar.

Na dissertação “A Concepção de Aprendizagem, o Encaminhamento Metodológico e a Prática Pedagógica na Escola de Tempo Integral”, Schellin (2015), tem como objetivo levantar a concepção de Educação Integral e de aprendizagem dos profissionais que atuam nas escolas com esta oferta de ensino, bem como confrontá-la com o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica desses profissionais e foram considerados para a leitura as seções presentes no Capítulo 2 que trata sobre a revisão de literatura e aborda as questões voltadas a concepção de Educação Integral e o fator tempo. Também foi de interesse consultar neste mesmo capítulo a sessão que trata sobre a Educação em Tempo Integral em Curitiba.

Sobre a concepção de Educação Integral Schellin (2015) faz uso dos argumentos defendidos por Jaqueline Moll que defende que é preciso reconhecer a necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar com o intuito de superar a parcialidade e limitação que as poucas horas diárias, reconhecendo as multidimensionalidades do ser humano.

Para deixar mais claro os pressupostos que fundamentam esta concepção a autora faz um resgate histórico sobre a Educação Integral e a ampliação da jornada escolar no Brasil destacando as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro ao apresentar as experiências da Bahia e do Rio de Janeiro, experiências essas que reforçam que foi necessária a ampliação do tempo para que houvesse a efetivação da Educação Integral.

Sendo então a dimensão tempo essencial para o entendimento da concepção de Educação Integral em tempo ampliado é preciso ter clareza que “tempo” e “educação” tornam-se indissociáveis e que é preciso considerá-lo para além de sua ampliação. Para fundamentar tal pensamento a autora se reporta a Arroyo (2012) que apresenta as lógicas de que a escola tem seus tempos rígidos e predefinidos e compara à vida cujo tempo é imprevisível. Reforça que são lógicas difíceis de aproximar, mas que precisam ser consideradas, pois trata-se da subjetividade do tempo.

Neste sentido a reflexão proposta por Schellin (2015) é a de que a escola possui uma lógica de tempo voltada para alunos e professores que raramente é questionada. Baseia-se na transmissão de conteúdos que norteia a organização por graus, séries, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou reprovações, como mais uma vez define Arroyo (2012) e se relaciona simultaneamente com a aprendizagem considerando os níveis de aprofundamento para cada domínio e habilidade.

Nesta relação tempo aprendizagem Schellin (2015) frisa que na trajetória histórica da educação brasileira que aconteceu entre os anos 30 e 50 do século XX, foi que o tempo de permanência dos estudantes na escola foi reduzido por conta da ampliação da demanda atendida. É neste contexto que nascem os turnos manhã e tarde que prevalecem até hoje, sendo que não é raro encontrar no país realidades em que se tenha um terceiro turno, proporcionando ao aluno acesso à escola num terço de dia escolar.

A autora reforça que a redução e a simplificação da escola ao longo dos tempos causaram certa acomodação e aceitação e hoje a lógica das quatro horas diárias é tida como normal, a partir da afirmação de Brando (2009). Isso fica mais claro quando autoridades educacionais e educadores considerarem suficiente a oferta de escolarização em 200 dias letivos, com 800 horas de atividades e quando muitos profissionais da educação e a população em geral consideram um “massacre” a criança permanecer na escola por mais de quatro horas.

Os dados apresentados Schellin (2015) denotam a necessidade de socializar mais os pressupostos que subsidiam a importância e a necessidade de ampliação do tempo escolar para a efetivação de práticas educativas que condigam com aprendizagens significativas através de mais e novas possibilidades de acessar e apreender o conhecimento científico para fortalecer não só a instituição escolar e o aluno, mas também a sociedade, no caso a brasileira.

Schellin (2015) traz a informação de que a ampliação da permanência do aluno na escola já é uma prática adotada por vários países em que as crianças, jovens e adolescentes permanecem na escola por, no mínimo, seis horas diárias, que também nas escolas privadas brasileiras, a Educação em Tempo Integral já é uma opção para muitas famílias e que a organização escolar de hoje segundo Arroyo (2012) é a mesma adotada há quase 500 anos atrás.

Segundo a autora, o que ocorre nos dias de hoje é que os significados de ser criança, adolescente e jovem estão sendo colocados na sociedade hoje calcados pelo protagonismo dessas idades e pela sua desconstrução social por isso, conforme Arroyo (2012) as ciências humanas se debruçam sobre essas idades e sobre uma pedagogia que repense os tempos escolares. E é nesta lógica que tem sentido tentar corresponder os tempos de escola aos tempos de vida, uma vez que o tempo de vida do sujeito se dará em boa parte dentro da escola.

É preciso considerar, segundo Schellin (2015) que o tempo escolar é uma construção cultural e deve se adequar às mudanças de concepção ocorridas na sociedade sendo que hoje é necessário repensar os tempos para ensinar e principalmente de aprender. Neste sentido a autora mais uma vez recorre à Branco (2009) que define que a Educação Integral e em Tempo Integral, justifica-se não só pela demanda social, mas principalmente por pesquisas científicas que alertam para o tempo de aprender que não pode ser restrito às poucas 4 horas diárias de aula ofertadas aos estudantes das escolas públicas. Branco (2009) ainda reforça que esta lógica atende ao contrato de trabalho dos professores – hora-aula e aos métodos tradicionais de ensino das aulas expositivas dos conteúdos.

Nesta seção Schellin (2015) ainda fecha com a ideia de Coelho e Cavaliere (2002) que colocam que na educação pública, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, pode ser uma alternativa para a melhoria da qualidade do ensino muito embora não seja a única ação necessária.

Sobre a experiência de Curitiba, Schellin (2015) faz um levantamento histórico de como surgiu e se manteve a oferta de Educação em Tempo Integral no município explicitando sobre os aspectos legais, de constituição da estrutura necessária e possível a cada etapa da implantação mencionando os projetos que se efetivaram principalmente a partir da década de 1980. Coloca que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola se justificava a princípio, segundo Arco-Verde (2003), para conseguir a redução dos índices de evasão e repetência, por meio da melhoria na qualidade do ensino ofertado e também como um meio de possibilitar às mães sua inserção no mercado de trabalho e assim aumentar a renda familiar

As fases que contemplam a experiência em Curitiba, de acordo com Schellin (2015) partem da lógica turno e contraturno, ou seja, quatro horas eram destinadas para o ensino regular e quatro horas para o trabalho com as oficinas nos espaços

específicos, nesta organização acrescenta-se 1 hora de almoço, totalizando nove horas de trabalho com o aluno. A questão da oferta era diversa uma vez que nem todas as escolas ofertavam a educação Integral para todos os alunos, adequando assim à vontade das famílias.

Sobre a estrutura física, segundo a autora, houve tempos de investimento em ampliações e construções de edificações anexas às escolas como também a adequação de espaços que ficavam fora dos limites escolares, muitas vezes ficando distante. A carga horaria oscila entre sete e nove horas diárias, mas não há uma obrigatoriedade para que os alunos cumpram com o tempo que se estende além das horas destinadas ao trabalho como currículo.

Neste contexto os principais problemas observados por Schellin (2015) referem-se a falta de formação específica para os profissionais e o direcionamento de encaminhamentos metodológicos que não condizem com estudos da contemporaneidade por isso retratam um grande desafio para a escola integral em Tempo Integral.

Por fim o quadro 6 apresenta o agrupamento de produções levantadas e consideradas a partir do descritor “Formação Docente Continuada Educação Tempo Integral”.

QUADRO 6 – PRODUÇÕES COM DESCRITORES “FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EDUCAÇÃO TEMPO INTEGRAL”

AUTOR	ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	DESCRIPTOR DE BUSCA	BANCO DE DADOS
Neiva Solange da Silva	2016	Dissertação	Formação de professores e a escola de Tempo Integral no município de Araçatuba: Práticas, desafios e possibilidades	Formação de professores. Formação continuada de professores. Educação integral. Educação em Tempo Integral. Escola de Tempo Integral.	FORMAÇÃO DOCENTE/ CONTINUADA/ EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	CAPES
Inês Ferreira de Souza Bragança e Juliana Godói de Miranda Perez	2016	Artigo	Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras	Formação Continuada. Tempo Integral. Narrativas.	FORMAÇÃO DOCENTE/ CONTINUADA/ EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	SCIELO
Juliana Aquino Machado	2013	Dissertação	A escola como espaço de formação continuada de professores: Um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS	Formação continuada. Escola Pública. Formação de professores em serviço.	FORMAÇÃO DOCENTE/ CONTINUADA/ EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	GOOGLE ACADEMICO

Fonte: A autora (2018)

As publicações consideradas neste agrupamento apresentam a temática da formação de professores em experiências já estruturadas de Educação em Tempo Integral. Apesar de este trabalho procurar alavancar a importância que a formação, principalmente a continuada e a em serviço podem ter para sensibilizar e mobilizar os professores para que assumam em seus discursos e nas suas práticas a implantação da Educação em Tempo Integral, tratando esta como meio para possibilitar mais e melhores oportunidades de qualificar a aprendizagem dos alunos, as contribuições levantadas em tais produções indicam que seja antes ou durante o processo de implementação de propostas de Educação em Tempo Integral a formação docente precisa ser tratada com seriedade e planejamento que venham a contribuir com a concepção de que a Educação Integral só será possível de ser efetivada se o tempo for ampliado e bem estruturado e aproveitado.

Bragança e Perez (2016) em seu artigo “Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: Narrativas de Professoras” apresentam a escola como espaço-tempo de formação docente balizando suas observações a partir uma reflexão teórica e das discussões sobre políticas dirigidas ao tempo de formação no cotidiano das escolas.

As autoras mencionam que mesmo que as produções acadêmicas venham demonstrar que há uma centralidade dos professores nas investigações educacionais, o fato de se estar vivendo um tempo de precarização do trabalho no cotidiano escolar, demonstra que mesmo existindo macropolíticas direcionando a formação docente, estas ainda estão calcadas nos modos de ser e estar na docência.

A formação continuada garantida na jornada escolar, segundo Bragança e Perez (2016) tem sido objeto de luta dos professores por ser compreendida como parte da natureza do trabalho docente. Neste contexto, é fato que do ponto de vista legal foram conseguidos avanços significativos quanto a esta pauta. Exemplos desta conquista são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); os Planos Nacionais de Educação (Brasil, 2001; 2014) e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Brasil, 2008). Estes dispositivos legais fundamentam não só o propósito da formação docente mas respaldam a ampliação da jornada escolar e a Educação Integral.

Sobre os espaços-tempos na formação e no trabalho docente as autoras defendem uma concepção que não se valha de acúmulo de informações ou conhecimentos, mas como um movimento do sujeito singular-plural que se permite transformar por experiências que se dão nos espaços-tempos de sua travessia.

No entanto também alertam que a palavra formação, é polissêmica e em relação à formação docente, pode referir-se a um processo institucional ou movimento individual de que se forma por meio das relações pessoais e sociais. E em relação aos possíveis desdobramentos pode se efetivar em formação inicial, continuada, em serviço e permanente.

Sobre cada desdobramento Bragança e Perez (2016) explicitam que a formação inicial é um processo institucional que assegura a profissionalização docente legal para o exercício da profissão. A formação continuada consiste em um conjunto de propostas que visam ao prosseguimento da formação ao longo da vida e da trajetória docente e aponta para um leque amplo de ações que tem como intencionalidade a construção e a reconstrução de saberes-práticas pelos professores. A formação em serviço, também é uma forma de formação continuada, mas que acontece dentro do horário de trabalho e é oferecida pela instituição. Já a formação permanente refere-se ao movimento formador intencional ou não que acontece ao longo de toda a vida, inclusive antes da opção pela docência e ingresso na formação inicial.

Desta forma as autoras deixam claro que as discussões presentes no artigo tomam base a formação continuada, e assim a escola é tida como espaço-tempo de formação docente.

Definida esta premissa, Bragança e Perez (2016) buscam representar através das narrativas das professoras que atuam em Escolas de Tempo Integral em três Municípios do Rio de Janeiro, como tem se dado o espaço-tempo de formação de professores no cotidiano das Escolas de Tempo Integral.

Para contextualizarem a dinâmica apresentada nos relatos, as autoras partem de um levantamento do aporte legal focalizando, especificamente, nos dispositivos de garantia de um terço do tempo de trabalho docente destinados para estudo, planejamento e avaliação, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) (Brasil, 2008).

Sobre as experiências relatadas pelas professoras foi possível evidenciar, segundo Bragança e Perez (2016), que as Escolas de Tempo Integral evidenciam potencialidade de formação não só para o aluno como também para os professores.

As autoras relatam que há um reconhecimento por parte dos professores da Escola em Tempo Integral para a formação dos educandos, pois são ampliadas as oportunidades de aprendizagem em dinâmicas espaço-tempo que favorecem vivências mais profundas do currículo. É de entendimento que o espaço físico das escolas é também absorvido pelos estudantes e, em alguns casos, pela comunidade. Na visão das professoras a Escola de Tempo Integral o movimento de ensinar e aprender se dá por conta da qualidade não só do tempo, mas também do espaço, mesmo que estes por vezes são improvisados ou adaptados, mas nos quais são vistas as possibilidades de interação entre os sujeitos escolares.

O tempo de planejamento e estudo enquanto formação, designado pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, de acordo com Bragança e Perez (2016) já são assegurados legalmente, porém ainda não há uma sistematização de como tal trabalho se efetivará.

Para Bragança e Perez (2016) o que as experiências mostram de concreto é que para que o professor tenha seu tempo extraclasse outro professor atende sua turma com atividades diversificadas, na prática são muitos os empecilhos uma vez que ainda não há um número significativo de professores contratados sem concurso, com jornadas de 20 e 40 horas que cumprem por vezes em duas instituições distintas.

Mesmo considerando esta incompletude das ações voltadas à formação continuada as autoras reforçam que os encontros entre os docentes corroboram para construção de práticas pedagógicas fundantes, implicando em micropolítica cotidiana que se fortaleça por meio das trocas e construções que ocorrem por meio destes encontros.

Sobre o conteúdo das dissertações selecionadas neste grupo de produções foi relevante encontrar em boa parte dos textos fundamentação teórica e relato de experiências que evidenciam a importância da formação continuada na constituição da profissionalidade docente. Outro fator que motivou conhecer o teor das mesmas foi o fato de apresentarem a escola como lócus da formação. Assim como já foi tratado nos artigos anteriormente a relevância da formação continuada em serviço é

cada vez mais considerada, prova disso é a abordagem do tema em muitas das produções científicas que tratam da formação docente.

Na dissertação “Formação de Professores e a Escola de Tempo Integral no Município de Araçatuba: Práticas, Desafios e Possibilidades”, Silva (2016) apresenta uma reflexão sobre a formação docente e sua relação com a Escola de Tempo Integral, considerando a importância e a necessidade de investimento, não só na formação de professores, mas também dos gestores.

Na sessão dois a autora explicita sobre os dois principais conceitos de que trata a produção, formação continuada e Educação Integral, contextualizando a partir da expansão do movimento da Educação Integral e a da necessidade de consolidação da formação docente, ambas as situações desencadeadas depois da publicação do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014)

Sobre a formação continuada, o conceito considerado por Silva (2016) é o daquela que ocorre como um processo contínuo de desenvolvimento profissional que considera desde a experiência dos bancos escolares e prossegue ao longo da vida até questões que envolvem a profissão docente como a carreira, tais como condições de trabalho, salário e reconhecimento do profissional (IMBERNÓN, 2002; RINALDI, 2009).

No que se refere à Educação Integral, Silva (2016) considera a fundamentação desta como aquela que ultrapassa o aspecto cognitivo e alcançando também o desenvolvimento dos campos desportivo, social, estético, lúdico, espiritual e ético, portanto tal concepção não deve restringir-se apenas à ampliação do tempo.

A autora ainda enfatiza a importância e necessidade do projeto político pedagógico, enquanto documento teórico-metodológico norteador da organização e integração das atividades práticas e das ações educativas da escola para balizar o caminho que se pretende percorrer não só sobre os aspectos de formação docente e Educação Integral, mas para atender às questões sobre que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade.

Ainda na sessão dois ao tratar sobre “Concepções de Educação Integral e Tempo Integral na Diversidade de Pensamentos Brasileiros: Divergências e Similitudes” Silva (2016) deixa claro que parte da premissa de que o sentido da palavra concepção está relacionado ao ato de conceber uma vez que quanto o objeto concebido é adequado o termo conceito.

Para tanto, Silva (2016) apresenta as contribuições de Gadotti (2009) que defende que é redundante falar de Educação Integral, visto que, pela sua ótica, nos educamos ao longo de toda a vida, o tempo todo, não tem como separar tempo de aprender e de não aprender, portanto sua proposição é de que a Educação Integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral ou jornada integral.

Silva (2016) ainda aponta que Gadotti (2009) define que o Tempo Integral deve ser uma opção da escola e envolve todos os seus segmentos e que a Educação Integral deve ocorrer em todas as instituições, independentemente de serem de Tempo Integral ou não. Para ele a Escola de Tempo Integral responde a uma relação de interdependência com os pais, uma vez que a família e o entorno constituem a primeira comunidade de aprendizagem, sendo assim a Educação Integral não pode ser compreendida como escolarização.

Na perspectiva de levantar concepções, a autora ainda se refere às contribuições de Antunes e Padilha (2010) que ampliam a apresentada até aqui, referindo-se à pedagogia de lugar, nos moldes da cidade educadora, referenciando o município como centro da ação educativa, o que para Paulo Freire se define a da Educação Integral como emancipadora.

Outras referências apresentadas por Silva (2016), relevantes ao seu trabalho, foram as de Moll (2012) e Cavaliere (2009).

A autora enfatiza que Moll (2012) enquanto idealizadora do Programa do governo Federal Mais Educação, suscita os pensamentos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, remontando como ação estratégica a implantação e implementação da Educação Integral em Jornada Ampliada ou da Escola de Tempo Integral.

Cavaliere (2009), por sua vez, de acordo com Silva (2016), alerta que o Tempo Integral pode basear-se tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas quanto democráticas com pretensões emancipatórias.

Por fim a Silva (2016) considera as reflexões de Coelho (2011) que entende a concepção integral entendida como formação global do sujeito, que enquanto Educação Integral deve ser pautada numa organização curricular, prevista no projeto pedagógico da instituição e sistematizada em tempo ampliado, de tal forma que contemple o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento, nos planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural

e social. Desta forma Silva (2016) demonstra que há uma complementariedade entre as concepções apresentadas por esses pesquisadores.

Uma vez tratadas as concepções, nas próximas sessões do trabalho Silva (2016) concluiu que, em primeiro lugar, depois de analisar a legislação nacional, a formação docente para o professor que atue na modalidade Educação em Tempo Integral é secundarizada e que o modelo de Educação Integral no Brasil privilegia os investimentos em infraestrutura, em detrimento ao professor.

Nesta lógica Silva (2016) afirma que a política de formação dos professores de São Paulo é mais consistente uma vez que na legislação estadual e no caso do município, locus da pesquisa, é possível perceber um maior enfoque na formação do professor que inclui o incentivo financeiro, a organização do Quadro do Magistério e o aprimoramento profissional.

E, em segundo lugar, de acordo com Silva (2016), apesar de Araçatuba ter uma previsão sobre formação docente para Educação em Tempo Integral, ainda é pouco presente nos documentos e é no contexto escolar que se manifestam os maiores anseios por uma formação capaz de suprir as dificuldades de uma implantação sem planejamento e se previa preparação dos agentes envolvidos, uma vez que a maioria dos professores alega não ter participado de formação para trabalhar nesta modalidade de escola, sendo que este e outros apontamentos negativos se expressaram também nas falas dos gestores.

Ainda sobre as conclusões Silva (2016) afirma que em geral não há uma aproximação entre o que é proposto na formação com o que foi apontado na literatura recente que entende a formação como uma ação contínua do trabalho docente, no seu cotidiano profissional.

Fechando este agrupamento de produções, a intenção de saber sobre o que tem sido produzido sobre a formação docente continuada e em serviço, provocou o interesse por conhecer o teor da dissertação “A Escola como Espaço de Formação Continuada de Professores: Um Estudo no Contexto da Rede Municipal de Ensino de Canoas-RS”.

Na sessão dois, Machado (2013) apresenta uma reflexão sobre o processo de formação continuada em serviço, no espaço da escola, apontando que essa deve contemplar necessariamente questões essenciais, tais como a constituição da profissionalidade docente como premissa para a valorização do trabalho docente e

do professor, a construção das identidades individuais e coletivas e suas relações no percurso formativo que se estabelece no espaço escolar e a identificação das demandas atuais apresentadas pela sociedade. Desta forma é na formação em serviço que se podem encontrar encaminhamentos significativos para tais questões, uma vez que é o contexto determina as práticas formadoras e como estas refletirão nos professores,

Machado (2013), apresenta as contribuições de Canário (2006) que defende que para a escola ter uma organização “aprendente” as práticas profissionais e os modos de interação entre os mesmos devem ser ‘emergentes’ dos contextos de ação coletiva. Desta forma a formação docente é um processo de socialização profissional, portanto é na escola que os professores aprendem o que é essencial à sua profissão e mais, desenvolvendo nos contextos de trabalho uma dinâmica com uma vertente dupla a formativa e a de construção identitária.

Considerando que a formação docente ocorre de dentro para fora, ou seja, o professor não é formado, mas forma-se no exercício de sua profissão, de acordo com Machado (2013) é preciso que se estabeleçam tempo e espaços para a reflexão deste profissional, que pode materializar-se por meio de encontros, grupos de estudo, trocas de experiência, discussões e reflexões coletivas..

Outra reflexão interessante proposta por Machado (2013) é sobre o lugar do professor na formação continuada na escola, para tanto ela explicita que formar é uma atividade que infere ao sujeito uma capacidade específica e limitada visto que é predeterminada.

Neste sentido, segundo Machado (2013), a inserção do professor no seu processo de formação continuada, lhe confere o status de produtor de saberes e de encaminhamentos, ou seja, ao afirmar como produtor de conhecimentos dentro de um espaço que lhe é peculiar, lhe dando a sensação de pertencimento. E para reforçar a importância da formação continuada para o professor, no sentido de que quando o professor não reflete sobre o seu próprio trabalho, abre precedente para que outros o façam, desta forma o professor vira mero executor das ideias de outros pensantes.

Para Canário (2006), segundo a autora, a compreensão sobre a formação continuada não pode limitar-se a treinamentos, cursos, seminário ou palestras é preciso que tal concepção se valide na intencionalidade de encontrar na escola o

foco de ação dos educadores. Assim a formação continuada em serviço que é realizada na escola, pode qualificar o espaço prioritário como possibilidade de viabilizar a efetivação de um trabalho pedagógico fundamentado no trabalho coletivo, efetivado dentro do contexto em que se aplica.

Segundo Machado (2013) a formação continuada realizada na escola contribui com a formação da identidade profissional dos professores, por meio das discussões que possibilitam. E sobre a formação continuada e as demandas do mundo contemporâneo, a autora reforça a necessidade de considerar o contexto em que a escola está inserida sem deixar de considerar os movimentos que ocorrem no seu entorno com o intuito de que esta não seja simplesmente um espaço de reprodução, mas sim de reflexão das relações estabelecidas.

Assim Machado (2013) enfatiza a validade da formação que deve ocorrer na escola sendo está um espaço rico de discussões sobre as questões pertinentes à educação e ao próprio espaço. Sendo assim a instituição escolar pode ser o meio para desenvolver as habilidades de um professor reflexivo.

Por fim, para reforçar a importância e validade da formação continuada em serviço, Machado (2013) explicita que a escola deve ser entendida como um espaço de construção do conhecimento científico e pedagógico que se contrapõe ao senso comum, portanto pode ser o espaço de entrelaçamento entre a instituição, seus agentes, os tempos e espaços e a sociedade em que está inserido.

De acordo com a autora, outro elemento interessante à reflexão é pensar a formação na escola para além dos encontros sistemáticos conhecidos como momentos ou reuniões pedagógicas, privilegiando também as discussões coletivas. As quais se desencadeiam em momentos não formais, mas que constituem a rotina escolar ou nos encontros com o coordenador pedagógico que pode desencadear possibilidades significativas de formação, uma vez que os dois encontram-se como formadores e formados.

Nesse sentido, o alerta que Machado (2013) traz, é de que tais ações não podem se dar como imprevisto e sim devem ser pensadas, promover reflexões e redimensionamento das práticas, ou seja, é necessário que as discussões sejam mediadas, fundamentadas, estudadas e refletidas para que possam configurar-se em importantes avanços das práticas pedagógicas.

2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Sobre a trajetória histórica da Educação Integral no Brasil não se pode deixar de consultar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959) e recorrer às importantes contribuições dos pensadores que elaboraram tal documento, destacando dentre eles Anísio Teixeira que, em sua trajetória política e intelectual, já indicava que o modelo que poderia romper com a educação da época dita “tradicional” seria a Educação Integral.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2010 lançou uma coleção chamada Educadores e nesta tornou como documento de domínio público o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959). Desta forma podemos destacar o quanto é importante este documento para o conhecimento da trajetória histórica da educação brasileira na fala do então Ministro Haddad (2010):

O Manifesto dos pioneiros representa uma das páginas mais vibrantes da história educacional brasileira. Educadores e pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Paschoal Lemme e tantos outros, figuram entre os seus signatários. Ele definiu e propôs uma nova política de educação que, infelizmente, a ditadura e os anos autoritários da época impediram de seguir adiante e se converter em política pública. (HADDAD, 2010, p. 102).

Quanto a concepção sobre Educação Integral o mesmo manifesto ainda traz a seguinte informação:

O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com as suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária, gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus. (HADDAD, 2010, p. 122)

Desta forma se pode concluir que existe uma linha que separa o que se pode entender quanto a Educação Integral e a proposta de uma Educação em Tempo Integral. Sendo a primeira muito mais ampla e complexa do que a segunda.

Ainda sobre Educação Integral, Cavaliere (2002) reforça a necessidade de ‘revisitar’ tal concepção e aponta as contribuições de Dewey e Habermas cujos “fundamentos filosóficos colaboram com a formulação de uma concepção de

instituição escolar que possa contribuir com a construção de uma nova identidade para a escola fundamental.” (CAVALIERE, 2002, p.247).

Sem dúvida consultar as obras de Anísio Teixeira, por ele mesmo ou pela releitura de outros pensadores ou escritores também é significativo para o desenvolvimento deste trabalho uma vez que este importante intelectual brasileiro remete à conclusão que se pretende chegar que é considerar em primeira instância, que é a traves da Educação em Tempo Integral que se pode consolidar a Educação Integral garantindo assim o aumento do nível de escolaridade comum e obrigatória, a ser ofertada a todos. Desta forma:

Coerente com este pensamento, uma das primeiras grandes preocupações e reivindicações de Anísio Teixeira, se deu em relação ao aumento do nível de escolaridade comum e obrigatória, a ser ofertada a todos. Uma vez que tal ampliação do nível de escolaridade obrigatória pressupunha elevada ampliação do número de vagas existentes, essa passou a ser sua bandeira de luta. Em seus discursos e em suas análises, manifestava a preocupação de que essa ampliação não poderia estar descolada de um compromisso dos profissionais, tanto administradores públicos, quanto dos profissionais de atuação (SCHELBAUER e TENORIO, 2017 p. 3-4)

As contribuições do doutor em educação. Paro (1988) são importantes para sustentar o pressuposto de que aumentar o tempo diário de aula não significa que se está oferecendo Educação Integral. Como foi afirmado anteriormente efetivar a Educação Integral é muito mais complexo e abrangente do que assegurar ao aluno, ao invés de quatro horas, pelo menos sete, como regulamenta as diretrizes do governo federal. Porém há uma defesa clara de que a ampliação da jornada escolar, dependendo de sua organização e pretensões políticas pedagógicas, pode sim garantir práticas de formação integral do sujeito.

De acordo com Almeida no Portal do Professor (2009), Paro diz que é preciso considerar que “antes de aumentar o tempo, é preciso ter educação. Deve-se pensar na personalidade integral das crianças. A educação verdadeira consiste na passagem da cultura, naquilo que faz do ser humano, cidadão. ”. (ALMEIDA, 2009, online.).

Ainda no mesmo portal, Almeida (2009) registra que segundo Paro,

[...] a educação consiste também em se apropriar de valores, da arte, da filosofia, do direito, das crenças e da ciência. “Para construir personalidades é preciso educação no sentido integral, aquela que começa dentro de casa e termina na escola. O adulto pode não aprender brincando, mas com a

criança funciona assim”, destaca o professor. (ALMEIDA, 2009, online)

Desta forma além de preocupar-se com o tempo que será ampliado, a escola que se predispõe a ofertar Educação em Tempo Integral, precisa ter um projeto estruturado de tal forma que a qualidade das atividades ofertadas esteja de forma estreitamente correlacionadas à gama de condições que fazem do estudante um sujeito completo.

Para tanto não se pode perder de vista que:

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (MOLL, 2009, p. 6).

Para que a implementação de uma Educação em Tempo Integral atinja as tão buscadas melhorias das condições sociais e de qualidade de educação há que se remeter a compreensão das três dimensões que neste contexto são indissociáveis: o tempo, o espaço e o conteúdo.

Tendo como horizonte a construção de uma sociedade democrática, torna-se urgente discutir quais são as aprendizagens fundamentais que ajudarão os jovens a desenvolver conhecimentos, atitudes e valores que contribuam para a convivência com as diversidades, os cuidados com o planeta e a justiça social. É importante que crianças e jovens aprendam também a cuidar de si com responsabilidade, conheçam seus direitos e deveres e construam seus projetos de vida, buscando, com autonomia, informações e conhecimentos necessários. As estratégias para o desenvolvimento dessas aprendizagens devem considerar as múltiplas formas de aprender das novas gerações. Conhecer o lugar onde se vive, poder circular e se apropriar dos espaços públicos, participar da vida comunitária visando o bem comum são aspectos cada vez mais importantes na educação de crianças e adolescentes. A incompletude das instituições leva à reflexão sobre os diferentes aportes que cada uma pode dar para a educação na sociedade contemporânea. Todos esses aspectos têm impulsionado as discussões em torno da educação integral a partir das três dimensões essenciais que a caracterizam: tempo, espaço e conteúdo. (LOMACO & SILVA, 2013 p. 16).

É certo que a ampliação da jornada escolar diária na perspectiva da efetivação de uma Educação integral, pode levar o país a melhoria da qualidade da sua educação, por conseguinte estabelecer a construção de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

Experiências confirmam o potencial da Educação integral para alavancar a qualidade da aprendizagem e reduzir as desigualdades que marcam nosso País. Mas a sociedade brasileira precisa avançar no debate sobre a qualidade dessa oferta. Educação integral, no sentido mais completo, significa a ampliação não apenas do tempo, mas também dos espaços e dos tipos de aprendizagem, dentro e fora da escola, com base na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano. Por isso, reconhecer e articular os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da cidade é parte condicionante do processo. (GUEDES, 2015, p. 60).

Sendo assim a Educação em Tempo Integral só tem sentido se favorecer a aprendizagem significativa, ou seja, se através da sua concepção pedagógica validar o direito a aprendizagem.

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de Tempo Integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p.3).

Considerar a Educação em Tempo Integral como uma forma de melhorar as condições de aprendizagem é pensar principalmente nos alunos oriundos das camadas mais desfavorecidas que por vezes, quando conseguem frequentar a escola se veem em condições de jornada escolar apertada uma vez que as intuições se obrigam a organizar seu tempo em três turnos para dar conta da demanda a ser atendida. Este avanço da qualidade de aprendizagem deve se dar não apenas pela ampliação do tempo e pela reorganização do espaço escolar, mas principalmente no que se refere a concepção de educação que se quer implementar.

Nessa perspectiva as contribuições de Coelho (2009) são significativas, pois suas publicações vêm contribuindo de forma consistente com a compreensão sobre a concepção de Educação Integral e como esta se efetiva na Educação em Tempo Integral. As pesquisadoras, além de socializarem suas percepções e estudos sobre o tema, vêm organizando as contribuições de outros autores e pesquisadores que elevam a discussão e a reflexão sobre a melhoria da qualidade da educação, em especial a brasileira, sob o viés da ampliação da jornada escolar e da formação integral do sujeito.

Segundo Coelho (2009), a Educação Integral deve ser discutida com base em diferentes concepções e requer uma análise criteriosa em modelos ideológicos que

constituíram a sociedade moderna e que, no contexto histórico, social e político, trouxeram para a educação sua forma de ver e entender o mundo, e essas devem dar suporte a concepção de Educação em Tempo Integral comprometida com qualificação dos sujeitos que atuam na sociedade.

Com a educação não é diferente: de acordo com a forma como vêm e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos. Assim, podemos dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos. (COELHO, 2009, p. 85).

As contribuições de Coelho (2002) permitem reflexões sobre a educação enquanto formação integral e coletiva, concretizada, por meio de práticas que ressignificam o papel da escola, enquanto articuladora de diferentes ações que envolvem toda a comunidade escolar e diferentes setores da sociedade, nos quais a mesma está inserida. Sob esta ótica, esclarece que a ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. “Uma escola que funcione em Tempo Integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino”. Coelho (2002, p. 143).

Mesmo considerando as diferenças ideológicas que marcam as diferentes concepções de Educação Integral, e Educação em Tempo Integral, o que deve haver em comum entre elas é a busca por uma educação que contemple o sujeito na sua integralidade.

Sendo assim, é de acordo com o projeto de Educação em Tempo Integral, que a escola estará apta a preparar o estudante de forma global, uma formação que abranja os aspectos físicos, intelectuais e morais do sujeito, preparando-o para agir em sociedade sendo protagonista da construção de um viver mais justo e igualitário.

2.3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Como impulso legal exigido pelas últimas legislações que tratam sobre o assunto em 2007, diferentes segmentos sociais do Brasil resolveram reunir esforços pela melhoria da qualidade da educação básica. Foi quando governos e sociedade firmaram o Compromisso Todos pela Educação tendo como objetivo que em 2022, bicentenário de nossa Independência, a aprendizagem de nossos estudantes seja bem melhor do que é hoje. Por conta disso surgiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Com o intuito de apoiar a implementação, nas escolas, da Educação Integral, em jornada ampliada, uma das ações do PDE foi criar, pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010 o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007). Trata-se de uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Assim, no seu artigo 2º o decreto define as diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos e à qualificação dos processos de ensino, com participação dos estudantes em projetos socioculturais e em ações educativas. A iniciativa é ampliar a jornada escolar, possibilitando às crianças, adolescentes e jovens envolver-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, objetivando a redução da evasão, da reprovação e das distorções de idade-série, oportunizando a ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos, passando a oferta de pelo menos sete horas diárias.

No que se refere fundamentação do programa vários especialistas têm se debruçado em dar corpo teórico ao mesmo, dentre eles a articulação mais efetiva é da professora - doutora Jaqueline Moll que foi diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica no Ministério da Educação, MEC de 2007 a 2013. Ao tratar da ampliação do tempo Moll (2009, p.18) reforça que

[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de (re) significar os tempos e os espaços escolares.

Desta forma enquanto política pública há se ter claro a concepção de educação integral presente no programa mais educação. Nessa perspectiva

Rabelo (2012) propõe uma reflexão sobre a Educação Integral, à luz da fenomenologia. A autora reporta-se a alguns interlocutores mas traz principalmente as contribuições de Heidegger. A autora traz à tona uma reflexão sobre três conceitos que permeiam a educação Integral sendo o parâmetro de experiência a política pública que sustenta o Programa Mais Educação, sendo este entendido como uma estratégia para promover, desenvolver a Educação Integral no Brasil.

Rabelo (2012) deixa claro que enquanto política pública e, portanto, considerando a fundamentação teórica que se expressa no programa, a educação integral é entendida como um anseio da população brasileira e na medida em que estabelece conexão entre o ser em si e o ser coletivo expressa a égide da democracia, para dar corpo então a concepção de Educação Integral permeada pelo programa, a autora trata então de explicitar os conceitos de intersectorialidade, tempo e espaço.

Para tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira convergente exige, no campo da concretude, a articulação de ações. Enquanto política pública no Brasil a Educação Integral deve ser tratada, como defende Morgan, como um fenômeno vivo, por meio do qual as pessoas criam e recriam os mundos dentro dos quais elas vivem.

Enquanto fenômeno vivo e ativo da política pública que viabiliza a educação integral, acrescenta-se a contribuição de que se deve também considerar a dimensão das vivências intencionais, ou seja, há que se possa ter claro a intencionalidade presente na fundamentação que constitui a concepção de Educação Integral de que está se tratando na abordagem dos referidos conceitos: intersectorialidade, tempo e espaço.

Sendo assim pensar na implementação de uma Educação em Tempo Integral que permeie esta articulação de ações numa política pública viva faz-se necessário entender o conceito de intersectorialidade. Inter refere-se então ao coletivo, às instâncias que devem articular as ações. Intersectorialidade, portanto, na educação integral, é o pacto coletivo em favor de ações consonantes ao contorno original que permite a efetivação de uma concepção de ser humano considerado na sua essência em todas as suas dimensões.

Sendo o programa mais educação uma estratégia de desenvolvimento de educação integrada no país tem a intersectorialidade na articulação de ações entre as

políticas públicas voltadas para a educação, assistência social, saúde, esporte, cultura e meio ambiente, sendo os principais envolvidos o MEC, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome e o Ministério da Cultura e do Esporte, além de outros que podem ir somando contribuições ao longo do fazer do programa.

Neste contexto, sobre a intersetorialidade, é no Artigo 4º da Portaria 17 de 24 de abril de 2007, Parágrafo segundo que se garante que o Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes, que se fundamenta legalmente esta articulação que premeia então não só a ressignificação do tempo, mas também do espaço escolar pois dá o entendimento que a Educação em Tempo Integral ocorrerá para além dos muros da escola.

Uma vez determinado o conceito de intersetorialidade, a necessidade de (re) significar tempos e espaços são imprescindíveis à implementação de uma política pública nacional de educação integral.

Desta forma pode-se concluir que a educação integral não é novidade, mas a implementação de uma política pública que efetive uma proposta de educação integral sim. Para tanto mais uma vez remete-se a legislação desta vez trazendo o decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 que em seu artigo 1º explicita que o Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em Tempo Integral.

Se considerarmos que a principal dimensão que perpassa a fundamentação de uma Educação em Tempo Integral é o tempo, e por consequência há a necessidade de também se redimensionar os espaços de aprender, entende-se que é preciso então refletir sobre conceito de tempo.

Rabelo (2012) provoca esta reflexão apresentando a fábula de Higino onde procura expressar que a dimensão de tempo a que se refere não é necessariamente a do Cronos, aquele que é mensurável, e sim aquele que sustenta a existências, aquele tempo que considera as perspectivas do presente, passado e futuro e que se refere ao encadeamento de experiências que o sujeito tem ao longo de sua

existência. Nesta perspectiva este sujeito é tido na sua singularidade uma vez que é na sua articulação com o outro que ele dá significado ao que o rodeia.

Desta forma é papel da escola possibilitar ao estudante conhecer a si mesmo possibilitando a oportunidade de não se entregar a rotina tornando o estudante capaz de fazer suas escolhas e não assumir a rotina convencionada. Assim provoca a sua existência que na cotidianidade não se anula pelo coletivo acrítico. Para tanto é preciso ser corajoso e romper com o tempo que impede o desenvolvimento que engessa e que impõe a existência irreal do sujeito. Pensando nesta dimensão do tempo como o da existência é que se espera que o ser-estudante precisa compreender sua própria existência, sendo assim o sentido da educação deve ser oportunizar o desenvolvimento de cidadãos críticos, reflexivos, autônomos e participativos, contribuindo com a esfera do indivíduo, da sociedade e da espécie.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. (MOLL, 2009, p. 18)

Uma vez entendida a dimensão tempo como a sucessão de acontecimentos que continuem o ser e fazer dos sujeitos, não secundário, mas por conseguinte também é necessário refletir sobre o conceito de espaço.

Na perspectiva da Educação em Tempo Integral o espaço é entendido como território em que deve promover o desenvolvimento do senso de pertencimento, de sociabilidade, os desenvolvimentos humanos, as intencionalidades proporcionando assim várias, diversas e diferentes possibilidades de aprendizagens sem limite.

Neste contexto, a dimensão espaço, na perspectiva da Educação em Tempo Integral, pode ser mais bem entendida através da metáfora de Couto (2003) que diz que o que vale não é a casa onde nós moramos e sim a casa que mora em nós. É este sentimento de pertencimento que precisa permear a ocupação e organização do espaço escolar e dos espaços de aprendizagem que se somam nesta perspectiva intersetorial de envolvimento de outros segmentos da sociedade. Compreender o uso e saber circular nestes e entre estes espaços também constituem essencialidade no real propósito da implementação de uma escola que oferte Educação em Tempo Integral.

É certo que por essência o espaço não se move, mas é na articulação com a dimensão tempo que este se apresenta movente. A temporalidade é inerente à estrutura da ocupação do ser no mundo e o espaço revela o que existe no ser e no mundo pelos significados que lhe é atribuído. (RABELO, 2012).

É importante considerar que a educação nunca acaba ela perpassa toda a vida do sujeito é a certeza provisória que se tem, é que ressignificar tempos e espaços escolares é premissa necessária para a implantação da Educação em Tempo Integral.

Mesmo considerando que os pressupostos da Educação Integral não são novos entre os educadores brasileiros, uma vez que desde o Manifesto dos Pioneiros em 1932 já se propunha a reconstrução de uma educação que oportunizasse ao aluno desenvolver-se integralmente, há um consenso nos dias de hoje sobre a necessidade de ampliar a jornada escolar para efetivar o direito dos estudantes a uma educação integral. Neste contexto a aprendizagem constitui importante ponto de partida para o debate sobre os significados políticos e pedagógicos desse consenso.

No que se refere a implementação de políticas públicas de Educação Integral no Brasil, o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) figura como uma ação indutora numa perspectiva de ressignificação do tempo e espaço escolar, numa perspectiva teórica que vem se remoldado com as mudanças políticas ocorridas no país nestes últimos dois anos.

Além do referido programa sabe-se que experiências valiosas de Educação em Tempo Integral tem se efetivado no país, porém outras tantas ainda trazem no foco das suas experiências muito mais a perspectiva da ampliação da carga horária do que a reordenação das atividades e disciplinas em relação ao tempo e aos espaços internos e externos à escola.

É preciso garantir que os princípios que efetivam o desenvolvimento de crianças e jovens calcado na compreensão de que as dimensões humanas (cognitivas, físicas, afetivas e éticas) são indissociáveis, bem como as aprendizagens a elas relacionadas, seja o motor que alance as propostas das escolas que promovem Educação em Tempo Integral e que não se tornem apenas depósitos de crianças fazendo mais do mesmo. Tendo como único objetivo afastá-

los das ruas, ao contrário, é preciso aproximá-los da rua numa perspectiva de atuação e decisão sobre as escolhas que se apresentaram ao longo de sua vida.

Desta forma é preciso investir nos espaços de reflexão sobre a necessidade de se repensar e ressignificar tempo e espaço na escola, que na perspectiva de Educação em Tempo Integral, é preciso romper com a premissa de que basta ampliar o tempo na escola e oferecer oficinas desconectadas das disciplinas regulares em contra turno escolar, que se alcançara a melhoria da aprendizagem do estudante.

É certo que a tarefa de implementar Educação em Tempo Integral no Brasil não é fácil e, por conseguinte numa perspectiva de Educação Integral, é ainda mais complexa. A iniciativa do governo federal relacionou o avanço do ensino com tempo estendido. Mas, embora possua uma boa carta de intencionalidades, sua implementação revela limites. Como o programa depende da adesão de cada escola, seu sucesso está condicionado à gestão feita pela unidade, além disso, outro desafio é o tamanho do país e sua acentuada diversidade e assim estender a mais, senão a totalidade de estudantes, não se contentar em atingir o mínimo expresso na meta 6 do plano nacional de ofertar Educação Integral para 25% dos estudantes da Educação Básica em 50% das escolas públicas.

Segundo Arroyo (2012, p.35), podemos interpretar programas como o Mais Educação “como tentativas tardias de respostas públicas a mais de três décadas de pressões vindas das famílias populares pelo direito a um justo e digno viver da infância-adolescência popular. Assim ainda que se valide a intenção de programas como este, na prática em boa parte das experiências a teoria ainda está muito distante da prática.

Até aqui o que se pode concluir é que a Educação em Tempo Integral ainda tem se configurado mais como intenção do que como fato no Brasil e ainda mais distante do que se espera configurar-se numa perspectiva de Educação Integral dos sujeitos. O que se percebe é que boa parte das escolas acrescenta uma infinidade de atividades desconectadas do currículo e sem alinhar-se com o projeto político pedagógico da instituição. O que ocorre é que com tais atividades só preenche o tempo, mas não promove a efetivação de aprendizagens qualitativamente significativas.

2.3.1 O Tempo e o Espaço Escolar e o Programa Mais Educação

O mundo contemporâneo vem passando por profundas transformações por conta do desenvolvimento crescente da produção e veiculação de informações e conhecimentos e isto se dá muito pela utilização de novas tecnologias que também se desenvolvem de forma acelerada. Sendo assim é fato que há uma profunda necessidade de ressignificação da escola, desde a sua concepção e currículo até o repensar sobre sua estrutura física e humana bem como a fundamentação de tempo e espaço de ensinar e de aprender.

Verifica-se que no contexto da globalização, segundo Ianni (2002) ocorre o fenômeno da desterritorialização que afeta as relações econômicas, cultural e políticas da sociedade manifestando-se nos diferentes níveis e modalidades da educação, inclusive nas relações do processo pedagógico. Nesse sentido, apesar do ambiente da sala de aula e a organização dos tempos pedagógicos continuarem sendo relevantes para o desenvolvimento do processo do ensinar e do aprender, estas atividades não estão necessariamente e unicamente relacionadas ao espaço e tempo determinado pelo currículo oficial. O conceito de desterritorialização então pode ser simbolicamente empregado ao currículo escolar para exemplificar este novo momento, quando as redes e sistemas buscam implementar novas formas de organização dos tempos espaços da escola.

Ainda nesta reflexão podem-se validar as contribuições de Santos (1998)

O tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta e, por isso, é o tempo da vida de cada um e da vida de todos e o espaço é aquilo que reúne a todos, em suas múltiplas possibilidades: diferentes de uso de espaço (território) relacionado com possibilidade de uso de tempo. É o viver comum, que se realiza no espaço. Esse espaço seria então o lócus onde são construídos os significados sociais, culturais, a partir dos processos de interlocução, de compartilhamento, de diálogo, de troca entre sujeitos relacionados, situados historicamente. (SANTOS, 1998, p. 97).

Tal conceito que busca explicar uma nova perspectiva de espacialidade e temporalidade dentro de um contexto social pode ser efetivamente traduzido para a educação.

Partindo do pressuposto que a aprendizagem é um fenômeno social que se produz no diálogo e partilha entre sujeitos como processos de construção de significados, fica evidente que a ação educativa se dá em condições subjetivas de interlocução que os sujeitos estabelecem com outros sujeitos e com o espaço, ou

seja, com o mundo. Assim, esta lógica vislumbra que o espaço e o tempo de aprendizagem são essenciais ao processo de interação entre o aluno e as diferentes formas de comunicação e é o meio de aproximação com o conhecimento. Desta forma, repensar o tempo e espaço escolar é necessário no intuito de assegurar oportunidades de aprendizagem.

O que se observa é que a rotina escolar tem privilegiado a questão do tempo e do espaço sob a ótica burocrática e administrativa, nas quais se expressam no cumprimento do calendário, divisão dos horários, distribuição dos espaços em salas de aula e de múltiplo uso, tais como laboratórios, área administrativa, pátios. No que se refere ao espaço, pouco se considera a amplitude de acesso a outros espaços externos à escola, bem como às possibilidades de uso dos espaços internos, clássicos e mais usuais, a partir do redimensionamento dos mesmos. Já no que se refere ao tempo, muitas vezes os sujeitos ficam presos ao seu significado aparente, referenciando apenas os aspectos cronológicos, o tempo físico, sendo pouco evidenciado o tempo subjetivo, ou o tempo vivido, o tempo da consciência, das emoções.

Sendo esse um tempo que se estabelece nas ações desenvolvidas pelas pessoas no dia a dia e que podem constituir-se em aprendizagens significativas, e que não estão relacionadas ao tempo contado dias ou horas, considerando que é a experiência em determinadas situações que possibilita o desencadeamento de processos cognitivos e emocionais, particulares em cada sujeito.

Repensar a organização do tempo e espaço na escola, em seu cotidiano é repensar diversas estruturas que compõe esta instituição. Segundo Arroyo (2004, p.206): “Sempre soube que tinha que planejar o tempo de minha aula, prever o que ensinar e o que aprender em cada bimestre e série, porém ignorei os tempos dos alunos.”. Pode-se acrescentar a esta reflexão a questão do espaço, também imprescindível à ação de ensinar e aprender, em que por vezes os sistemas não planejam de forma a contemplar as especificidades dos alunos, mais uma vez privilegiando o próprio sistema, fato que se expressa na precarização do trabalho docente por conta de salas mal planejadas e por vezes lotadas. Para tanto,

[...] as instituições educacionais devem ser repensadas como tempos e espaços da cidadania e dos direitos no presente, para que o tempo da escola permita uma experiência mais plena possível da infância e da

adolescência, sem sacrificar auto-imagens, identidades, ritmos, culturas, linguagens, representações. (ARROYO, 2004 p.9)

Torna-se então uma prioridade atual e de complexas relações, repensar a escola e as suas articulações. Desta forma um dos temas de discussão no que se refere à educação pública é a formulação de concepções de uma educação integral, legatária da corrente pedagógica escolanovista, conforme aponta Cavaliere (2002), que tem ocupado importante espaço, nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e está relacionada à organização de uma escola de Tempo Integral, especificamente a partir dos anos 1980.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. [...] Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham (sic) algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE, 2002, p. 251)

Sendo assim é pertinente retomar a reflexão sobre um tema antigo e recorrente na história das ideias e das práticas pedagógicas que é a educação integral buscando nas perspectivas e concepções sobre o tempo e o tempo escolar subsídios que reforcem a premissa de que para se buscar a efetivação de uma educação integral há que redimensionar o tempo e efetivar uma escola de Tempo Integral.

Deste modo mais uma vez faz-se necessário observar que existem diferentes conceitos sobre Educação Integral, sendo relevante partir da ideia de que a Educação Integral pressupõe a formação integral do sujeito.

O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em educação integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo. A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial. Um processo educativo que se pretenda “integral” trabalharia com todos estes aspectos de modo integrado — ou seja — a educação visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional. (GATTI, apud GUARA, 2006, p. 16).

Por considerar a polissemia que perpassa o tema da Educação Integral, aquela que considera como foco da educação o sujeito em sua integralidade provocando o repensar do ensino fragmentado sedimentado pela escola tradicional, é a que deve permear as intenções de implementação de uma escola que ofereça a Educação em Tempo Integral.

Sendo assim a educação nela oferecida deve estabelecer, no processo de construção do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, reafirmando, como função primeira da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Desta forma, entendendo o homem como ser multidimensional, a educação deve atender a multiplicidade de demandas dos estudantes e os diferentes contextos em que vive, portanto, a Educação em Tempo Integral precisa ter objetivos que estabeleçam relações que direcionem o aperfeiçoamento humano e deve favorecer aprendizagens significativas que efetivem este tipo de homem que se pretende formar.

Desta forma, mais uma vez o que se quer deixar claro é que, mesmo entendendo que a Educação em Tempo Integral deve constituir-se de práticas de formação completa dos estudantes, não basta para tanto apenas oferecer a Educação em Tempo Integral ou uma Escola de Tempo Integral.

Considerando então a condição de que a Educação em Tempo Integral também, mas não só ela deve contribuir com esta formação integral, multidimensional do sujeito, torna-se relevante então definir como a escola precisa se organizar para efetivar uma proposta condizente com o princípio de oportunizar efetivamente aprendizagens e que estas possam considerar o contexto em que se inserem, que sejam de fato significativas.

Para tanto se reforça a necessidade de se repensar e ressignificar o tempo e o espaço escolar, sendo tão urgente quanto, estabelecer parâmetros para a implementação da escola de Tempo Integral que efetivem os pressupostos já apontados de formação integral do sujeito e de promover aprendizagens significativas.

Em se tratando de escola de Tempo Integral, o foco precisa se dar no fortalecimento da instituição escolar, estabelecendo mudanças em seu interior, seja no espaço físico, na organização do tempo ou na concepção dos agentes que nela

atuam. Por conta das demandas que esta forma de organização propõe há a necessidade de mais equipamentos e os profissionais precisam de formação continuada que lhes dê suporte para trabalhar neste novo modelo, vislumbrando que os alunos e professores tenham uma vivência institucional muito diferente daquela consolidada pela escola clássica, no caso brasileiro, ainda em boa parte da realidade das escolas públicas, de quatro horas.

Mais uma vez se reforça que para funcionar a Educação em Tempo Integral é preciso considerar as variáveis tempo e espaço, ou seja, garantir a ampliação da jornada escolar e entender o próprio espaço da escola como território dessa extensão de tempo.

Também é preciso se ter claro o que cabe a um aluno em Tempo Integral e neste caso a ênfase se dá na oferta de atividades diversificadas, assim como define uma vertente que entende que tais atividades devem ser ofertadas aos estudantes no turno contrário ao da escola, e podem ser articuladas com instituições multissetoriais, valendo-se de espaços e agentes que não necessariamente os da própria instituição, buscando propiciar experiências diferenciadas e não padronizadas, aproximando o aluno da dinâmica real da sociedade. Segundo Ana Maria Cavaliere (2009),

[...] a troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. Uma estrutura descentralizada, bem coordenada, pode representar, aqui e ali, uma boa solução momentânea, mas sua difícil administração em grande escala impede seu estabelecimento como solução de grande alcance, a ser reproduzida no sistema educacional público brasileiro. (CAVALIERE, 2009, p.61),

A premissa de buscar parcerias com outras instituições sociais fundamenta uma perspectiva diferenciada que ultrapassa o atual modelo de sistema escolar, desta forma evitando o que Arroyo (2012, p.33) defendeu, de que “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças [...] condenados a opressivas reprovações, [...] mais uma dose do mesmo será insuportável”. Ou seja, a ampliação do tempo escolar deve oportunizar ao aluno uma aprendizagem significativa, e é por

isso que esse tempo e esse espaço devem ser ressignificados, quebrando com a visão simplista que define os afazeres do dito horário normal e do contraturno para desta forma oferecer ao educando um viver digno através de uma educação efetivamente de qualidade.

Pensando então numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social e oportunize uma educação de qualidade através de aprendizagens significativas, é necessário que então que se viabilize a implementação de uma escola de Tempo Integral cuja perspectiva de estudante em Tempo Integral seja pautada na concepção de educação integral e que esta proposta fundamente a necessária ampliação da jornada escolar, seja ela articulando a escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais e não governamentais, ou não.

Voltando à perspectiva do tempo, no que se refere às políticas públicas voltadas a escola de educação básica brasileira, em especial as que atendem as classes populares, é certo que algumas iniciativas de se pensar na ampliação da jornada escolar com vistas a melhoria da qualidade de ensino foram tomadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (BRASIL, 1996), em 1996, ampliou os dias letivos, de cento e oitenta para duzentos, o que segundo Gadotti (2013) não impactou na melhoria da aprendizagem dos alunos. Esta sempre foi uma escola de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.

Já na década de 1950, Anísio Teixeira, dizia que, para ser eficiente, “a escola pública para todos deve ser de Tempo Integral para professores e alunos”, assim como foi a Escola Parque de Salvador, fundada por ele, onde as crianças eram cuidadas, desde a alimentação, higiene e saúde até sua preparação para a cidadania.

Só a partir da década de 1990, com a LDB (BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990), o Brasil passou a pensar a Educação Integral, o que na verdade se configuraria na Escola de Tempo Integral como alternativa às situações de vulnerabilidade a que crianças e adolescentes ficavam expostos, mas também trazendo como princípio o avanço contínuo da qualidade da aprendizagem.

É fato que há uma urgência na ampliação do tempo escolar e, portanto, da formação integral das classes menos favorecidas, e esta demanda deve ser

priorizada, no entanto não se pode perder de vista a determinação prevista na constituição de 1988, em seu Artigo 5º de que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza...”. Assim é imprescindível que a escola em tempo seja uma implementação para todos os frequentantes da escola pública.

Considerando então o quadro recente da educação brasileira, tanto no que se refere a necessidade de mudança de paradigma sobre que aluno se quer formar mas acima de tudo considerando que para efetivar a Educação em Tempo Integral nas bases da fundamentação de formação integral é necessário refletir sobre o tempo escolar, é urgente implementar práticas de ampliação deste tempo, buscar ressignificar não só o tempo como também o espaço objetivando qualificar a aprendizagem dos estudantes evitando assim as práticas que impregnam ainda a maioria das escolas brasileiras.

2.4 POR QUE MAIS TEMPO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

No contexto educacional atual, a formação do sujeito por meio de uma Educação Integral procura apresentar-se como sendo uma saída para conseguir com que eles possam tornar-se aptos para viver e transformar a sociedade. Deste modo é preciso frisar a diferenciação entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral, conforme Gadotti (2009, p.29-30) argumenta que “a Educação Integral é uma concepção da educação que não se confunde com o horário integral, o Tempo Integral ou a jornada integral”. No entanto a ideia de Libâneo (2010) complementa a ideia de Gadotti (2009) de que a Escola de Tempo Integral tem a função de efetivar os princípios da Educação Integral tornando-os aplicáveis por meio da ampliação da permanência diária dos alunos na escola. O autor coloca que, os princípios da Educação Integral devem ser implementados dentro de uma nova organização escolar, através da:

- a) ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia; b) promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes; c) potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura; d) provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos

alunos; e) integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade. (LIBÂNEO, 2010, p.6).

Neste sentido Darcy Ribeiro (1986) já alertava que o aspecto determinante do baixo rendimento escolar se encontrava no reduzido tempo de atendimento dado aos alunos nas escolas. Segundo ele, as crianças pobres, diferente das crianças das classes mais favorecidas, só contavam com as oportunidades que a escola oferecia para ensinar. Outro dado apresentado por Ribeiro (1986, p. 33) é que “em todo o mundo se considera que cinco horas de atenção direta e contínua ao aluno por seu professor é a jornada mínima indispensável”. Passados mais de trinta anos ainda prevalece a discussão sobre a duração da jornada escolar. Enquanto muitos defendem mais tempo para alunos e professores articularem as atividades e conteúdos escolares, outros defendem que o que ocorre é que este tempo é mal aproveitado.

Sobre o aproveitamento do tempo, Santiago (1990) defende que a escola pública brasileira vem se caracterizando por uma crescente perda do tempo curricular por conta do desperdício que ocorre de várias maneiras e em diferentes momentos no cotidiano escolar. O ritual das filas para o acesso às salas de aula, o tempo destinado à chamada dos alunos, o horário do lanche e as constantes saídas dos professores da sala em busca de material para apoio de seu trabalho, são algumas situações que exemplificam essa perda do tempo curricular na escola.

Mesmo considerando que tais implicadores não existissem na escola é impossível acreditar que as quatro horas mínimas legais com as quais se organiza a escola possa dar conta, dentro da dinâmica atual de mundo e de sociedade em que está inserida, de efetivar oportunidades de aprendizagem aos seus alunos.

Prova disso é o estudo organizado pela Fundação Getúlio Vargas em 2009 que revelou que estudantes brasileiros passam menos tempo na escola que o recomendado pela LDB (BRASIL,1996), que estabelece em seu artigo 34 que a jornada de pelo menos quatro horas diárias de efetivo trabalho escolar.

De acordo com a pesquisa, a jornada diária dos alunos, na faixa etária de 4 a 17 anos é em média 3, 47 horas.

Neste sentido, é preciso considerar que a ampliação da jornada escolar requer análises de diferentes naturezas, considerando tanto fatores referentes à

viabilidade econômica e administrativa quanto à forma de utilização pedagógica dessas horas adicionais (CAVALIERE, 2009).

Ainda sob a ótica de Cavaliere (2007), das diversas finalidades que cumpre a jornada escolar ampliada, essa pode ser compreendida de diferentes maneiras:

a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p.1016),

Desta forma vale-se então da prerrogativa que o aumento do tempo diário melhora a aprendizagem dos alunos, tendo em vista uma maior permanência destes na escola, ou seja, a ampliação do tempo diário escolar é condição necessária para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos brasileiros, o que numa perspectiva de formação integral do sujeito pode também possibilitar o desenvolvimento de atividades para além das tradicionalmente desencadeadas pelo currículo.

Apesar da consistência desse argumento, não é possível garantir que mais tempo na escola signifique, seguramente, a efetiva aprendizagem do aluno. No entanto, consideradas as mediações e especificidades dessa relação, reforça-se a importância da qualificação dos professores e demais agentes envolvidos no contexto escolar. Algumas pesquisas constatarem que “a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos”. (CAVALIERE, 2007, p.1019).

A dinâmica social e as forças produtivas sociais que hoje determinam as rotinas familiares também figura como uma justificativa para que o aluno tenha mais tempo na escola. O funcionamento da escola com jornada ampliada vem a atender às necessidades dos pais trabalhadores que buscam na escola um local seguro para seus filhos. Esta argumentação se sustenta pela alteração que se percebe nos papéis sociais e familiares, e isso pode ser exemplificado pelo ingresso cada vez maior da mulher no mercado do trabalho e a necessidade de que mais membros da família ajudem com o provimento das necessidades básicas. Desta forma o aumento da jornada diária da escola vem atender às necessidades da classe trabalhadora.

Com tudo isso a ampliação da jornada escolar ancorada na mudança da concepção de escola e seu papel na vida e na formação dos indivíduos que reside, segundo Cavaliere (2007) o objetivo mais desafiador para o pensamento educacional brasileiro, pois integra as demais compreensões.

Partindo desta compreensão, a ampliação do tempo diário deve ser fruto da própria redefinição do papel assumido pela escola, convocada a acolher outras funções, para além da instrução. Assim, “a novidade da ampliação do tempo diário estaria na transformação do tipo de vivência escolar, na mudança, portanto, no papel desempenhado pela escola.”. (CAVALIERE, 2007, p.1021).

Ainda sobre os argumentos que justificam a ampliação da jornada escolar, Cavaliere (2009) resgata essa discussão agrupando tais concepções distinguindo as que se caracterizam como autoritárias ou assistencialistas e as que são democráticas ou emancipatórias.

A concepção assistencialista ou autoritária da jornada ampliada reconhece a escola como um espaço destinado ao atendimento das carências sociais, alimentares, culturais e pedagógicas das classes populares. Nessa perspectiva, o mais importante não é o ensino dos conteúdos, mas, os cuidados básicos relacionados à saúde, integridade física, desenvolvimento humano que proporcionem um bem-estar da criança e do adolescente no espaço escolar.

Para os que defendem essa ideia, a Educação em Tempo Integral é uma oportunidade para tirar as crianças da rua, protegendo-as dos riscos e mazelas sociais, do trabalho infantil, ocupando-as com atividades dentro da escola.

Sobre essa concepção autoritária de Educação em Tempo Integral é preciso reconhecer que a escola não está isenta da problemática social, pois nela se reflete as condições precárias da sociedade atual, porém é preciso resguardar que o papel da escola não é tirar a criança da rua e sim, conforme defende Mauricio (2009) a criança deixará de estar na rua em virtude da escola em Tempo Integral.

O que se espera da escola com jornada ampliada é o alcance do que propõe a concepção democrática de Educação em Tempo Integral, por ser essa a que pressupõe um tipo de educação concreta, consistente no que diz respeito ao trato com o conhecimento historicamente produzido, que considera a formação cultural e política dos sujeitos, por meio de uma experiência democrática e coletiva. “A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação

aos saberes escolares, os quais seriam a ferramenta para a emancipação” (CAVALIERE, 2007, p.1029).

Defender mais tempo nas escolas brasileiras é considerar todas as argumentações aqui colocadas e que perpassam as diferentes concepções de Educação em Tempo Integral, mas, é necessário ir para além do fator da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Arroyo (2012) explica que a organização escolar de hoje é a mesma adotada há quase 500 anos atrás. Nos séculos XV e XVI já ocorria a repartição do tempo em períodos anuais, assim como a adoção de relógios e sinetas tão marcantes nas atividades escolares. “Uma lógica temporal tão sólida e amarrada que resistiu a novos conteúdos, a novos alunos (as), novos mestres ou novas concepções progressistas de educação.” (ARROYO, 2012, p. 200). É ampliar o tempo diário a partir de uma nova perspectiva de oferta de vivência escolar e da redefinição do papel da escola, atuando para além da instrução escolar numa perspectiva socializadora, principalmente para as crianças pequenas (CAVALIERE, 2007).

Uma proposta de Educação em Tempo Integral, que se ocupe de desenvolver as múltiplas dimensões de vida dos alunos, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas, segundo Cavaliere (2007) no sentido deweyano do termo uma vez que o pensamento de Dewey e a corrente pragmatista que ele representa podem ter grande valia para a elaboração de uma concepção de escolas de Tempo Integral.

Segundo Dewey, educar é tecer relações entre os indivíduos e a cultura que os envolve, de forma que se tornem capazes de distinguir as situações, nessa cultura específica, que estão a exigir mudanças; é também torná-los capazes de agir para a realização dessas mudanças. Para o autor, toda a prática social que seja vitalmente compartilhada é, por sua natureza, educativa. Só quando padronizada e rotinizada é que perde seu valor educativo. São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem real significação. (CAVALIERE, 2007, p. 1022)

Reivindicar mais tempo na educação brasileira é reforçar o entendimento de que as escolas podem e precisam ser pensadas como espaços que fortalecem ações cooperativas e coletivas, que conduzem ao conhecimento, “pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social. No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, uma micro sociedade, em

permanente mudança, em função da também permanente mudança nos objetivos a serem alcançados.” (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

É também considerar que a escola de turno parcial, ou seja, das quatro horas diárias, focada nos conteúdos escolares, engessada pela rigurosidade dos padrões tradicionais de distribuição e organização do tempo, dificilmente conseguirá preparar sujeitos para a vida democrática. É por meio da ampliação do tempo que a instituição escolar poderá ter condições de viabilizar experiências de compartilhamento e reflexão, portanto oportunizar ao aluno aprendizagens que lhes sejam significativas não apenas para o seu ser acadêmico, mas principalmente para o seu ser cidadão.

É fato que além de compreender a necessidade de ampliação do tempo escolar considerando a realidade da sociedade brasileira, é preciso lutar por condições favoráveis a tal implementação que se constituem, em “definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura, precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo.” (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

Nesse sentido, entendendo-se mais tempo como oportunidade de outra qualidade de experiência escolar, é que a Educação em Tempo Integral pode trazer o novo, e porque não dizer o avanço na educação brasileira.

Não se pode ignorar que o Programa Mais Educação do Governo Federal (BRASIL, 2007) suscitou muitas das questões aqui elencadas, a efetivação da Educação em Tempo Integral nas escolas brasileiras

[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos. (MOLL, 2009, p. 13)

Fleury e Mattos (1991) fizeram um estudo comparativo entre o sistema educacional brasileiro com o de outros países e apesar de já ter se passado mais de vinte anos desta pesquisa, os resultados parecem bastante familiares ainda nos dias de hoje. Se ainda falta algum argumento para que se efetivem estratégias de ampliação do tempo nas escolas brasileiras, aqueles dados reforçam essa urgência.

Entre os países pesquisados, Japão, Coreia, França, Estados Unidos, Alemanha, Cuba e o Brasil, este último também buscou universalizar e democratizar

a educação pela ampliação de instituições e vagas na escola pública, ou seja, a qualidade foi relegada em prol da quantidade e mesmo assim os investimentos não foram ampliados proporcionalmente a essa expansão.

Naquela época o Brasil era o país, entre os pesquisados, que menos investia em educação, e mesmo considerando que avanços significativos foram conquistados nestes últimos anos, principalmente pelas prerrogativas asseguradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), os investimentos ainda são insuficientes. Outro dado apresentado na pesquisa revelou que os alunos brasileiros são os que passam o menor tempo na escola, tanto em anos de escolarização compulsória como em carga horária semanal.

Outros dados desta pesquisa, como a precária remuneração do professor e a deficiência na sua qualificação poderiam ser tratados, pois a relevância das discussões prevalece até hoje.

Enfim, o que se conclui é que a ampliação do tempo nas escolas brasileiras é necessária e até pode-se dizer urgente, se considerarmos de imediato as potencialidades de se promover aprendizagens significativas e possibilitar ao aluno, por meio de maiores e melhores interações, desenvolver-se integralmente.

Porém não basta requerer apenas a maior permanência do aluno na escola, é necessário que as políticas públicas para educação no país sejam voltadas a qualificação da educação por meio da melhoria das condições de trabalho e valorização do professor, pela melhor formação dos docentes e dos agentes que estão inseridos no contexto escolar e no fazer pedagógico, por mais investimentos na melhoria e ampliação da infraestrutura dos espaços, pela oferta de um tempo de qualidade e pela garantia dos processos de democratização e autonomia das escolas.

2.5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A Educação brasileira tem passado por muitas mudanças nas últimas duas décadas, tais como as reformas curriculares ocorridas, principalmente nos anos 1990, a implementação do sistema de ciclos, a discussão e a implementação de estratégias de ampliação do tempo escolar entre outras medidas, que tem como princípio norteador a melhoria da qualidade da educação no país. No entanto o que

se percebe é que, mesmo com tantas iniciativas, inclusive pautadas na legislação educacional brasileira, perduram os problemas de aprendizagem dentre os estudantes no Brasil cujos resultados tem se configurado no baixo desempenho destes nas avaliações censitárias. O fato é que todo este movimento acabou por revelar a fragilidade e inconsistência da formação dos docentes. De acordo com o Ministério da Educação, MEC, no final da década de 1990, a formação ofertada aos professores no Brasil, não contribuiu para a efetivação da aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2000).

Desta forma a formação de professores tem sido um tema recorrente no contexto da Educação Brasileira. Nos últimos anos há uma emergência de trabalhos voltados à pesquisa sobre formação docente, principalmente a inicial, e uma das vertentes destas pesquisas é a de constatar que impactos determinados modelos de formação tem exercido sobre a prática docente.

No entanto a fragilidade constatada na formação inicial indica para a importância de se buscar entender os mecanismos de organização e aplicação da formação profissional docente continua a chamada formação continuada. Neste contexto é necessário observar as possibilidades propostas em programas ofertados por redes locais, mas trazer à luz a potencialidade da formação em serviço.

No que se refere ao aspecto legal sobre a implementação da educação integral no Brasil, é possível constatar que a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o PNE a exemplo da LDB, retoma e valoriza a educação integral, enquanto possibilidade de formação integral do homem avançando no sentido de propor ampliação progressiva do tempo escolar dentre os objetivos e metas, tanto para o ensino fundamental, como também para educação infantil. Além de estender o Tempo Integral para a educação infantil, o PNE define um quantitativo mínimo de sete horas diárias para a escola de Tempo Integral e condiciona a progressiva ampliação do tempo escolar para as crianças com idade menores, das camadas sociais menos privilegiadas, cujas famílias sejam de baixa renda e os pais trabalham fora de casa.

É fato que há uma urgência de ampliação do tempo escolar e da formação integral das classes menos favorecidas, e esta demanda deve ser priorizada, no entanto não se pode perder de vista a determinação prevista na Constituição de 1988, em seu artigo 5º de que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de

qualquer natureza...” (BRASIL, 1988, p. 17). Assim é imprescindível que o tempo escolar e a educação integral sejam considerados como aspectos relevantes na formação do sujeito multidimensional e que a Educação em Tempo Integral seja uma implementação para todos os frequentantes da escola pública.

Considerando então o quadro recente da educação brasileira, tanto no que se refere a necessidade de mudança de paradigma sobre que aluno se quer formar e acima de tudo considerando que para efetivar a Educação em Tempo Integral nas bases da fundamentação de formação integral é necessário rever o tempo escolar e promover a ampliação do mesmo.

Como impulso legal exigido pelas últimas legislações que tratam sobre o assunto em 2007, diferentes segmentos sociais do Brasil resolveram reunir esforços pela melhoria da qualidade da educação básica. Foi quando governos e sociedade firmaram o Compromisso Todos pela Educação tendo como objetivo que em 2022, bicentenário de nossa Independência, a aprendizagem de nossos estudantes seja bem melhor do que é hoje. Por conta disso surgiu o PNE, com o intuito de apoiar a implementação da educação integral, nas escolas por meio da jornada ampliada.

Uma das ações do PDE foi criar pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010 o Programa Mais Educação, que surge como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

Assim, no seu artigo 2º do PDE o decreto define as diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos e à qualificação dos processos de ensino, com participação dos estudantes em projetos socioculturais e em ações educativas. A iniciativa é ampliar a jornada escolar, possibilitando às crianças, adolescentes e jovens envolver-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, objetivando a redução da evasão, da reprovação e das distorções de idade-série, oportunizando a ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos, passando a oferta de pelo menos sete horas diária.

No que se refere a Educação em Tempo Integral, cuja discussão quanto as suas bases conceituais não são tão recentes quanto as medidas de implementação delineadas nas últimas décadas, pode encontrar na formação continuada e de forma mais específica na formação em serviço uma alternativa para efetivamente cumprir

com o princípio maior que rege tal concepção que é a da melhoria da qualidade de aprendizagem dos estudantes brasileiros e por consequência da educação no país.

Segundo Gatti (2010) quando se fala de formação de professores no Brasil há que se considerar que é em meados do século vinte que a escolarização básica no país inicia seu processo de expansão, o crescimento da demanda em termos de rede pública de educação se dá entre os anos de 1970 e 1980 e este crescimento de oferta, de acesso e da permanência do estudante na escola ainda vem se consolidando no país.

Gatti (2009) ainda declara que são grandes os desafios frente à formação de professores o que remete a uma questão muito complexa e com nuances bem específicas a serem tratadas, tais como a expansão da educação básica e a busca pela inclusão social, o que de imediato cria a necessidade de um maior contingente de profissionais atuando. Ainda se apresenta o desafio da efetivação de práticas educativas que contribuam de forma consistente com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Isso tudo tendo como pano de fundo um país com grandes proporções territoriais cuja heterogeneidade regional e local caracteriza particularidades, mas que somadas formam um único país. E por fim a exigência do Ensino Superior para a atuação docente numa perspectiva de qualificação duvidosa quanto à qualidade dos cursos ofertados.

Neste contexto é importante ressaltar a importância da docência enquanto profissão e para tanto Tardif e Lessard *apud* Gatti (2009, p.15) traz à reflexão de que:

O magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais, cuja presença numérica e importância relativa diminuem.

Desta forma se valida o docente como profissional intelectual que segundo Giroux (1997), através da sua prática se transforma e transforma seus alunos. Considerando então tamanha relevância, e as novas demandas da educação brasileira é que se faz urgente repensar a formação destes profissionais, seja no processo inicial ou em sua formação continuada. “Se nós não cuidarmos dos

professores da Educação Básica, estamos fadados a continuar tendo dados educacionais de baixo nível”, afirma a pesquisadora Gatti (2005), vice-presidente da Fundação Carlos Chagas.

Num esforço institucional de ressignificar a formação docente, o PNE, dedica quatro de suas 20 metas aos professores: prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Para que se tenha uma dimensão do trabalho que o país tem pela frente, entre os 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 24% não possuem a formação adequada, conforme dados do Censo Escolar 2014. Especificamente a meta número quinze prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam.

Em julho de 2015, foram divulgadas as novas diretrizes para a formação de professores, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura e observa a necessidade de se implementar mais atividades práticas, aproximando os futuros docentes da realidade da escola, o que na prática não tem sido bem assim. Segundo Gatti (2010) muitos autores tratam da existência de uma crise, praticamente mundial, no que diz respeito aos modelos de formação de professores para a Educação Básica. Crise no sentido de que muitos são os questionamentos sobre essa formação e porque novas demandas têm se desdobrado a esses profissionais.

Podemos então partir de um princípio muito simples que é o de que um bom professor tem um papel fundamental na vida do seu aluno. Portanto a decisão sobre como devem ser formados os profissionais impacta no projeto educacional de qualquer país. Com as novas demandas nos processos de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura precisam preparar os futuros docentes para dialogarem com a esta nova realidade.

Assim nos deparamos com a realidade que é a oferta de uma formação desconectada da realidade, reforçada pelo distanciamento que há entre a teoria e a prática e por outro lado pela busca de compreensão sobre novos paradigmas de pensamento e prática docente que venha efetivamente, por um lado romper com um ensino fragmentado e por outro fortalecer o professor como profissional crítico e problematizador como já nos apontava Freire (1987).

Quanto a fragmentação do ensino pode-se dizer que tem vindo à tona a discussão e definição de processos que levem o professor a fazer o caminho inverso do que se definiu pela sua própria formação, considerando que em algum tempo teve a experiência de ser aluno, que é pensar numa educação não compartimentalizada escapando do modelo em que os conhecimentos se organizam em “caixinhas”.

Para tanto Morin (2015, p. 14) propôs uma reforma radical do pensamento, estabelecendo a religação dos saberes, uma vez que "o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender o que é tecido junto, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo" Para tanto se torna indispensável uma mudança radical na prática docente e, por conseguinte no processo de formação de professores, para a superação da compartimentalização do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades para reflexões mais amplas, multidimensionais e contextualizadas, na obra *A cabeça bem feita*, Morin (2015, p.16) observa que "o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas.”.

No que se refere ao fortalecimento do professor como profissional reflexivo Contreras (2012) defende o trabalho do professor como uma tarefa intelectual. Assim os docentes teriam como função uma prática intelectual crítica relacionada aos problemas e experiências da vida diária, onde se configura a prática social e final do sujeito, ou seja, não basta só ter uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas também desenvolver com seus estudantes a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

O balanço que se faz neste contexto é o de que a formação inicial do professor não tem dado conta de contribuir de forma efetiva com as prerrogativas mencionadas: A do rompimento com a fragmentação do ensino nem tampouco com a constituição de um profissional crítico reflexivo.

Diante destas urgências que associam a necessidade de se rever a prática docente numa perspectiva de reestruturação do pensamento que envolve o fazer docente numa perspectiva complexa e a importância de se rever a formação inicial do professor se soma outra que diz respeito a implementação da Educação em Tempo Integral.

Sobre a implantação da Educação em Tempo Integral, é importante ressaltar que a concepção que considera a formação integral do sujeito, estabelece como foco da educação este em sua integralidade, provocando o repensar do ensino fragmentado sedimentado pela escola tradicional, estabelece no processo de construção do conhecimento as capacidades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, reafirmando, como função primeira da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Entendendo o homem como ser multidimensional, a educação deve atender a multiplicidade de demandas do sujeito e do contexto em que vive, portanto, a Educação em Tempo Integral precisa ter objetivos que estabeleçam relações que direcionem o aperfeiçoamento humano.

Há que se considerar que a ideia da formação integral do homem fundamenta na maioria das vezes projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e de educação para valores, sendo estes balizados em princípios éticos e humanistas.

Sendo assim, a formação integral do sujeito não se restringe ao processo formal e intencional de ensino, pois tem sua base nas esferas da vida cotidiana. Inicia-se no nascimento e segue com a aprendizagem ao longo de todo processo de desenvolvimento dos indivíduos.

Desta forma não se pode confundir educação integral com escola de Tempo Integral. Para Arroyo (1988) a escola de Tempo Integral pode atender a expectativa de formação integral do sujeito, porém é necessário mais do que apenas a ampliação do tempo para desenvolver todas as dimensões do educando, assim o tempo não é só o da escola, mas também daqueles vividos em outros ambientes como a família, a casa, o trabalho e a comunidade.

Considerando então a condição de que a Escola em Tempo Integral também, mas não só ela deve contribuir com esta formação integral, multidimensional do sujeito, torna-se relevante então definir como a escola precisa se organizar para efetivar uma proposta de Educação em Tempo Integral.

Para tanto mais uma vez coloca-se a questão da falta de preparação do professor para atuar não só como mediador de uma educação integral considerando a formação do sujeito multidimensional, nem tampouco numa proposta de educação integral em escola com jornada ampliada que não corra o risco de replicar o ensino fragmentado já tratado aqui e que se divide em atividades de turno e contra turno.

2.6 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS POSSIBILIDADES

É nesta perspectiva que se pode situar a importância de, além de repensar a formação inicial do professor que hoje não traz nas grades dos cursos de licenciatura o tema ou conteúdo da Educação Integral, investir nas propostas das redes locais de programas de formação continuada que tratem da prática docente, do perfil do professor e dos pressupostos e concepções de formação integral e escola em Tempo Integral.

Uma boa alternativa para concretizar a formação continuada dos professores considerando as características de cada grupo de trabalho e as necessidades imediatas de cada instituição, é a formação continuada em serviço.

Se a escola contar com uma equipe pedagógica engajada, ou no caso das instituições de pequeno porte, com um pedagogo, da mesma forma que o professor, interessado e consciente de que a especificidade da profissão docente remete à constante reflexão sobre a prática para ao redimensionamento da ação docente, este pode elaborar e executar junto ao corpo docente um programa de formação. Poderá usar o tempo da hora atividade para efetivar estudos, reflexões, discussões e elaboração de projetos, planos de trabalho que implementem propostas de trabalho alinhadas com uma educação comprometida com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

É importante reforçar que a formação continuada desenvolvida no espaço da escola constitui uma das vertentes do processo de desenvolvimento e formação do professor, ou seja, durante o período de trabalho do docente, o tempo destinado à hora atividade, pode ser ocupado para, além de realizar as atividades voltadas à organização da atividade pedagógica, para a capacitação profissional. Para analisar a formação continuada como processo de formação e autoformação é preciso levar em conta as diversas variáveis relacionadas nesta construção, observar que a trajetória constituída se dá de forma individual e coletiva, pois é organizada a partir de diferentes vivências e concepções.

É necessário que o processo de formação continuada na escola considere as diferentes experiências dos agentes envolvidos, não só dos professores, mas também dos demais profissionais pais e dos próprios alunos, é este contexto que deve orientar a dinâmica da formação em serviço. Trata-se de uma ação mais direta,

mas que deve ser tão bem fundamentada quanto a própria formação inicial ou os programas de formação orientados pelas redes. E aí que se respalda a importância e a necessidade de uma boa articulação e mediação feita pelo pedagogo que é o profissional a quem cabe tal atribuição.

Também é de suma importância validar e qualificar as discussões presentes na forma de identidade coletiva da escola e, neste caso mais especificamente dos docentes.

Implementar um processo de formação continuada em serviço que leve em conta tais condições, bem como propor alternativas de construção coletiva e refletida das demandas existentes na educação e na escola, como a Educação em Tempo Integral, por exemplo, é referenciar o entendimento de cada professor para entender-se como sujeito ativo e reflexivo de seu trabalho e de sua profissão, de tal forma que este possa operar as mudanças e redimensionamentos necessários no cenário social e educativo em que se está inserido.

A partir desta reflexão é relevante entender que a formação continuada é um processo cujo sujeito, no caso o professor, está envolvido para além da forma individual. Seu desenvolvimento está intimamente relacionado com outros fatores e com outros sujeitos, mais ou menos experientes, o que envolve colegas da profissão e da escola, pais e alunos. Considerando a característica processual e interativa da formação continuada de professores, vale ressaltar que:

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (NOVOA 1997, p. 28, grifo do autor)

É neste contexto que a escola precisa ser concebida como ponto de partida e chegada da formação docente. No caso da formação continuada, o objeto da capacitação deve ser a reflexão e a elaboração de alternativas de compreensão e implementação de medidas para as demandas apresentadas na educação brasileira de forma concreta e diretamente ligada às necessidades e problemas da escola, dos professores e dos alunos.

Ou seja, trata-se do desenvolvimento da capacidade de usar a experiência docente vivida como elemento fecundante para a reflexão elevando assim o ser docente a uma constante práxis. Assim, entende-se a grande possibilidade de capacitar os professores e demais agentes da escola para entenderem e efetivarem uma escola de Tempo Integral que trabalhe na perspectiva da Educação Integral.

3. PERCURSO METODOLOGICO

3.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Considerando os objetivos deste trabalho, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, do tipo descritivo.

Pode-se dizer que definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa.

A pesquisa em educação no Brasil é uma prática recente se consideramos que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi criado em 1938 para apoiar as pesquisas e subsidiar as políticas educacionais e em 1956 foram criados o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisa, ligados ao INEP, para tratar da formação de recursos humanos para a pesquisa, porém só na década de 1970 é que surgem os cursos de Pós-graduação, e que assim é que são dadas as condições para a institucionalização da pesquisa.

Uma vez delegada à produção científica para as universidades e centros de pesquisa, segundo Gatti (1983) são percebidas mudanças nas temáticas e metodologias da pesquisa educacional, fluindo estudos sobre problemáticas como: currículos, avaliação de programas, caracterização de redes e recursos educativos, relações entre educação e trabalho, de alunos, famílias e comunidade, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e de avaliação, estratégias de ensino. Outro dado interessante apresentado pela autora é que emergem estudos sobre política educacional e análises institucionais, temas até então praticamente inexplorados.

Nesta breve reflexão sobre o avanço da pesquisa em educação no Brasil ainda é importante destacar que houve mudanças significativas no enfoque dado às pesquisas. Gatti (1983, p.4) aponta que “passam-se a utilizar tanto instrumentos quantitativos mais sofisticados de análise, como também um referencial teórico mais crítico.”.

É fato que desde o final de 1980, as décadas seguintes vem indicando o interesse e a necessidade de novas temáticas e enfoques na pesquisa brasileira

mais complexos, apontando para novos desdobramentos que por si exigiram que as abordagens metodológicas também mudassem.

Marli André (2006) revela que

[...] ganham força os estudos “qualitativos”, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, entre os quais estão os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso, a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida. (ANDRÉ, 2006, p. 16).

Apesar de que não se descartam as pesquisas quantitativas como significativas, a abordagem qualitativa tem sido a mais adequada às pesquisas realizadas no campo educacional, sendo esta uma discussão recorrente sobre a validação das pesquisas em educação a partir da perspectiva qualitativa.

Para Gatti (2001)

Aqui se enquadra a questão das opções pelo uso de modelos quantitativos de coleta e análise de dados ou pelos chamados modelos qualitativos, ou seja, aquelas metodologias que não se apoiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números. É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois em relação a algum referencial não tem significação em si. (GATTI, 2001, p.74)

Segundo Flick (2009) a relevância das pesquisas voltadas ao estudo das relações sociais a partir da abordagem qualitativa se determina por conta da “pluralização das esferas da vida”, portanto há que se considerar que o primórdio da referida abordagem está na sociologia e antropologia considerando as peculiaridades e interesses investigativos nestas áreas. Há que se considerar que apesar de que as primeiras pesquisas de cunho qualitativo serem anteriores é na década de 1970 que tal abordagem ganha força nos estudos nas ciências sociais como um todo, e como não poderia deixar de ser, também no campo educacional.

Ao considerar então que a perspectiva qualitativa da pesquisa revela a intencionalidade de interpretação de mundo, o pesquisador por sua vez se valerá dos ambientes em que o fenômeno estudado acontece, como campo de pesquisa, buscando perceber quais significados os sujeitos atuantes nestes espaços dão a determinados fenômenos. A pesquisa qualitativa enfatiza tal relevância aos

depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles, devendo privilegiar a descrição detalhada dos elementos e eventos que o envolvem.

O que se tem que ter claro é que na pesquisa qualitativa, por vezes, o processo é mais importante que o resultado, sendo assim, o foco do pesquisador ao estudar um determinado problema é evidenciar como ele se configura no espaço em que há recorrência, como se revela nas atividades, nos encaminhamentos e nas interações.

Por ser essa uma premissa básica a ser assegurada para que se consiga mais qualidade dos dados coletados é que para a realização desta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário, a observação direta e o grupo focal.

O questionário é um instrumento mais abrangente onde é possível coletar dados de um grupo maior de pessoas e por se tratar de um momento exclusivo do participante e por não contar com a presença física do pesquisador, deixa o mesmo mais à vontade, sendo possível inclusive lhe assegurar o anonimato, o que nesta pesquisa, não será o caso, pois a identificação de cada participante interferiria na seleção dos professores que participarão das próximas etapas da pesquisa.

Para Gil (1989)

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1989, p.124)

Sobre o grupo focal, há registros de que esta técnica tem seus primórdios na década de 1920 com efeito para estudos de marketing e a partir de 1950 passou a ser mais utilizada, e tinha como finalidade ser um instrumento para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra. Segundo Gatti (2005) esta técnica também foi muito utilizada nos anos 1970 e 1980 nas pesquisas em comunicação, na avaliação de materiais diversos ou de serviços, em estudos de filmes e programas de TV, assim como em processos de pesquisa-ação ou pesquisa de intervenção.

A técnica de grupos focais então tem inicialmente sua função voltada ao trabalho com grupos, na Sociologia e na Psicologia social crítica, no entanto a apropriação das Ciências Sociais deste modo de coleta de dados e aí pode-se destacar a área da Política, muito fortemente também tem intensificado sua aplicabilidade na área da educação.

Como uma técnica de pesquisa de abordagem qualitativa, os grupos focais nada mais são que entrevistas em grupo que tem o intuito de estabelecer entendimento sobre um tema ou situação, a partir das trocas que ocorrem entre os sujeitos participantes de discussões em grupo. Esta é uma forma de investigação que procura dar conta do que não se pode conseguir por meio de outras técnicas como questionário ou entrevista individual.

Ainda segundo Gatti (2005) essa é uma técnica utilizada com vários propósitos, podendo inclusive ser o elemento central de uma investigação tanto quanto pode prestar-se a ser apoio para a construção de outros instrumentos de investigação como a observação. Sendo assim, ao estar pareada com outras técnicas ou instrumentos de investigação, esta técnica pode ser utilizada nas análises por triangulação e para a corroboração de dados.

Exceto pelo fato de ser necessário ter um moderador e um observador, gostaria de enfatizar que todos os demais critérios de constituição dos grupos focais devem ser coerentes com os objetivos de pesquisa previamente definidos. Portanto, cabe ao(s) pesquisador(es) delinear os grupos de forma coerente, tendo em vista o que se quer investigar. (KIND, 2004, p. 128)

Não há um consenso sobre o número de participantes para um grupo focal. Na literatura há argumentos para se constituir grupos de cinco até quinze participantes. Para esta pesquisa foi definida a participação de até doze professores por entender que, sendo este o número máximo apropriado para a sua aplicação, seria possível abranger uma parcela significativa do quadro geral da escola.

Considerando os aspectos relevantes que o moderador deverá estar atento à organização de grupos focais quanto a ambientação, tempo de discussão e inferências provocativas sobre as questões que se quer suscitar, é que nesta pesquisa será organizado um encontro de no mínimo quarenta e no máximo cento e vinte minutos, sendo que o moderador fará provocações relacionadas à compreensão sobre Educação em Tempo Integral e ampliação do tempo escolar. O

encontro será gravado em áudio e vídeo e os dados obtidos serão comparados com os recolhidos pelo questionário e pela observação direta.

A respeito da observação, Jaccoud e Mayer (2008) explicitam que esta deve ser o centro de qualquer investigação científica, sendo que desde os primórdios das Ciências Sociais, a partir das pesquisas sociológicas, esta já se constituía como critério fundamental do conhecimento.

A observação permite ao pesquisador verificar em tempo real como os fenômenos se constituem e qual é o nível de interferência de cada sujeito envolvido, permitindo ao pesquisador uma interlocução mais fidedigna e coerente.

Acompanhar por uma semana a prática pedagógica dos professores com a intenção de verificar como estes organizam o tempo na efetivação do seu trabalho permitirá, junto com a análise dos dados do questionário e do conteúdo expresso nas discussões realizadas nos grupos focais, elucidar que concepção os participantes da pesquisa têm acerca da Educação em Tempo Integral e em que instância relaciona aos princípios da educação integral.

Por sua vez, sendo a análise de conteúdo considerada, segundo Vergara (2004) como uma técnica para o tratamento de dados que tem como fundamento identificar o que está sendo expressamente falado sobre um determinado assunto e considerando que outros instrumentos validarão a pesquisa, ao usar esta metodologia de análise o pesquisador terá a oportunidade de confrontar o que é dito com o que é efetivado, conseguindo assim obter subsídios para compreender como um dado contexto ou realidade se constitui.

Para Bardin (2011) a análise de conteúdo constitui

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p.48)

Ao considerar o contexto histórico do surgimento da análise de conteúdo, esta tinha a intenção de “ser a sondagem sobre diferentes opiniões colhidas a partir de experimentos bem planejados” (FRANCO, 2005, p.8).

Esta pesquisa considera que

o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado. (FRANCO, 2005, p.13)

Por isso possibilitar ao mesmo participante expressar “sua opinião” sobre a Educação em Tempo Integral dará condições de se interpretar com mais clareza a concepção que cada um tem sobre o tema em questão.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Piraquara. Foram utilizados como instrumentos de coleta e análise de dados o questionário, a observação direta e o grupo focal.

A primeira etapa da pesquisa consistiu em disponibilizar um questionário com vinte e cinco questões, abertas, fechadas e de múltipla escolha, para os 33 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola. O instrumento foi organizado em três blocos de perguntas: levantamento de dados tais como: nome, idade e tempo de serviço; formação inicial e continuada; percepção sobre currículo, aprendizagem e tempo escolar.

A intenção inicial foi conhecer a experiência profissional dos professores bem como saber sobre o processo de formação inicial e continuada dos mesmos. E ainda, considerando que a dimensão que permeia esta pesquisa é o tempo, a intenção também foi de, através da observação direta do cotidiano de algumas turmas, acompanhando os trabalhos de uma turma de cada ano do primeiro ao quinto, perceber como estes profissionais utilizam o tempo para a efetivação das suas práticas pedagógicas diárias.

Depois de finalizadas estas duas fases da pesquisa, foi realizado o grupo focal. Dentre os professores que responderam o questionário foram selecionados doze, destes oito compareceram ao encontro. Dentre eles haviam professores regentes, professores das áreas de Arte, Letramento, Educação Física e Ciências e de programas, que no caso, participou a professora de sala de recursos.

Na dinâmica do grupo focal os participantes foram reunidos em um único momento e aos mesmos foram feitas algumas sobre o que entendem por Educação

em Tempo Integral e sobre qual sua percepção sobre a necessidade ou não de ampliação do tempo escolar. A discussão foi mediada pela pesquisadora. E o trabalho foi gravado na sua totalidade em áudio e em parte em vídeo.

A partir do levantamento dos dados através dos questionários, da observação direta e das discussões no grupo focal foi possível verificar, analisar e descrever a concepção sobre Educação em Tempo Integral e sobre a ampliação do tempo escolar que se revela na fala e na prática dos participantes.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender melhor como os dados levantados pelos instrumentos aplicados se inter cruzam e direcionam a análise dos resultados conseguidos, para posteriormente, estabelecer as conclusões, que podem ser consideradas provisórias, uma vez que a própria ação da pesquisa possibilitou aos participantes uma reflexão sobre a sua realidade e a sua prática, é que a seguir serão detalhados os aspectos relacionados à aplicação de cada um destes instrumentos.

4.1 QUESTIONÁRIO

Para realizar esta pesquisa o primeiro instrumento usado foi o questionário e, partir da análise das respostas, foi possível identificar a experiência profissional dos professores, saber como se configura o quadro de professores considerando a formação inicial e continuada dos mesmos e levantar quais as percepções que estes apresentam ao relacionar a aplicação do currículo e a quantificação da aprendizagem dos alunos ao tempo oferecido hoje, que no caso da escola, lócus da pesquisa, é de quatro horas diárias.

Vinte e um professores responderam ao questionário, destes, dezenove se encontram na faixa etária entre trinta e sessenta anos e dezessete exercem a docência há mais 10 anos.

Estes dados indicam que a escola pesquisada conta com um quadro de profissionais num estágio profissional consolidado, pois o tempo de docência pressupõe que este grupo, em sua maioria, tenha acompanhado o movimento da educação brasileira nos últimos dez anos, o que reflete de início, a expectativa de que já ouviram falar das políticas públicas para a Educação Integral vigente no Brasil, portando pressupõe-se que já concebem algum conceito sobre o tema Educação em Tempo Integral.

Na expectativa de perceber que concepção de Educação em Tempo Integral prevalece entre os professores da instituição pesquisada, outro elemento investigado foi o uso do tempo por isso, os mesmos expressaram suas observações sobre o currículo. Neste item quatorze participantes afirmam que não conseguem cumprir com o currículo e os demais que disseram cumprir, ao comentarem sua

resposta indicaram, nas entrelinhas, que não cumprem também, pois alguns comentaram que o fazem de forma “atropelada” ou se referiram às especificidades do programa em que atuam como o projeto de alfabetização cujo foco é a alfabetização nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e é direcionado para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ao relatarem sobre os motivos pelos quais não conseguem cumprir com o currículo, os participantes apontaram com mais incidência três motivos principais. O primeiro é a falta de tempo, e neste item numa subcategoria alguns participantes fizeram referência ao fato de que não estão as quatro horas diárias em efetivo trabalho com os estudantes. O segundo é a necessidade de retomada dos conteúdos do ano anterior, o que pode indicar que os pré-requisitos para seguir na escolarização não estão sendo atingidos. Por fim o terceiro diz respeito à situação de trabalharem muitos conteúdos, mais uma vez revelando a fragilidade do currículo.

Nesta análise é preciso se ter claro que não se trata de simplificar o conhecimento para alcançar a compreensão por parte dos alunos, e sim envolver o professor neste processo, da forma como recomenda Sacristán (2000, p.168) reconhecendo o papel atribuído socialmente ao professor:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos.

O que se pôde concluir nesta questão é que há a necessidade urgente de revisão da proposta curricular com a qual a escola trabalha, uma vez que a mesma foi implantada entre 2008 e 2009, quando a organização local ainda era seriada, porém também é imprescindível que o professor perceba seu papel na elaboração e aplicação do currículo.

Entender o currículo numa perspectiva de Educação em Tempo Integral implica em repensar a escola, as características e demandas do trabalho pedagógico e considerar as dificuldades e possibilidades que se apresentam diante da ampliação do tempo de permanência na escola. Isso “exige entender o currículo na relação com todo o trabalho escolar, como elemento determinado e determinante,

com centralidade na organização da prática pedagógica” (SAMPAIO; GALIAN, 2015, p. 26).

Quanto à percepção sobre o tempo, dezenove participantes afirmaram que o tempo escolar é insuficiente. A defasagem curricular, a dificuldade de aprendizagem dos alunos acumuladas do ano anterior e o fato de que as quatro horas diárias não são usadas para o efetivo trabalho com o estudante, foram novamente as principais justificativas.

Ainda foram mencionados como fatores relevantes que tomam o tempo de trabalho dos professores: as atividades extracurriculares, interrupções durante as aulas e reuniões para repasses que atrapalham significativamente o maior e melhor aproveitamento do tempo para o efetivo trabalho com o aluno.

É fato que os professores percebem e sentem a necessidade de estar mais tempo com o aluno e isso é um ponto que se pode considerar positivo, no entanto a preocupação que fica expressa é sobre, para que mais tempo? A qualidade das atividades educativas que alavancam a aprendizagem ainda parece não ser entendidas pelos docentes como prioridades, uma vez que estes reivindicam a ampliação do tempo escolar para fixar conteúdos, realizar as atividades que não são feitas em casa ou retomar o conteúdo do ano anterior, respaldando uma visão ainda tradicional de ensino.

Considerando que esta pesquisa foi realizada entre professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante ressaltar que a compreensão sobre a dimensão tempo é crucial, uma vez que é nos primeiros anos da Educação que as relações estabelecidas, inclusive entre professor e aluno, devem ser privilegiadas num contexto formativo, sendo assim não só o tempo, mas o que se faz com ele, interfere de forma significativa na construção dos alicerces que acompanharão o estudante por toda a sua escolarização.

Uma vez estabelecida a relação com o currículo e a percepção sobre tempo, outro fator investigado entre os participantes foi a quantificação da aprendizagem dos estudantes.

O que chamou a atenção neste aspecto foi o contrassenso significativo que se observa entre os participantes. Há uma divisão praticamente igualitária entre os que quantificam a aprendizagem como suficiente e os que a consideram insuficiente.

Onze participantes afirmaram que a aprendizagem dos estudantes se dá de forma suficiente e dez disseram que não.

Se por um lado os participantes que defendem a ideia de que a aprendizagem se dá de forma insuficiente justificam novamente a falta de tempo, o excesso de conteúdo, a defasagem do currículo e a falta de interesse por parte dos alunos, por outro, os que disseram que a aprendizagem se dá de forma suficiente, relatam que fazem o que é possível, que seria necessário melhorar ou que adaptam o trabalho ao tempo definido pela mantenedora. A ambiguidade destes dados reflete que o parâmetro de aprendizagem se apresenta em âmbitos extremos entre os professores, revelando a falta de uma linha norteadora na instituição para balizar este processo.

No que se refere à formação docente, os dados demonstram que o quadro de docentes da escola conta com a maioria de profissionais num estágio de formação inicial avançado, uma vez que a grande maioria se preocupou em complementar seus estudos com algum curso de pós-graduação. Dentro os vinte e um participantes, quinze professores possuem pós-graduação, três apenas graduação e três têm formação de Magistério em nível médio. Já os dados sobre a formação continuada não são tão animadores.

Todos os professores que responderam o questionário afirmaram que participam do programa de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), porém dezoito reforçaram que a formação oferecida pela mantenedora não atende às necessidades.

É relevante ressaltar que a Avaliação da Prática Profissional adotada na rede em que se encontra a escola pesquisada, considera para elevação anual, dentre outros critérios, a participação dos professores em sessenta horas de formação continuada, que por conta desse dispositivo, é oferecida pela própria secretaria. Este dado nos indica que uma vez enfatizado o descontentamento dos professores em relação ao programa oferecido, a participação maciça destes profissionais deve se dar para garantir tal avanço a cada ano letivo.

Para completar este quadro, dezesseis professores reconheceram que não buscam formação por iniciativa própria. Mesmo os que disseram que buscam, indicam ações solitárias como leitura de artigos e livros, pesquisas em internet e participações eventuais em seminários e palestras, o que não caracteriza a

socialização ou compartilhamento dos conhecimentos, porquanto não são suscitadas discussões e reflexões coletivizadas sobre os temas ditos estudados.

É preciso que os professores, mas principalmente os gestores que se ocupam de ofertar programas de formação continuada superem o conceito de que estes momentos são caracterizados por cursos, treinamentos feitos dentro ou fora da instituição que se trabalha e compreendam, como bem coloca Libâneo (2004) que a formação continuada deve produzir profissionalidade e a própria prática docente é que deve determinar os caminhos a seguir.

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a idéia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. (LIBÂNEO, 2004, p. 34-35).

Diante disso, é necessário olhar mais para o interior da escola e fortalecer os processos que podem desencadear aprendizagem, pois se entende que também é dentro da escola que o professor aprende.

No contexto da formação continuada então, a Educação em Tempo Integral, segundo todos os participantes, não é um tema discutido na rede e na escola tampouco tem sido buscado, por iniciativa pessoal dos mesmos, o que evidencia uma lacuna na formação continuada destes profissionais.

Considerando que pelo menos quinze dos professores que responderam à pesquisa atuavam na escola entre os anos de 2012 e 2015 é fato que vivenciaram a implantação do Programa Mais Educação, programa do governo federal que tinha em suas bases legais o propósito de ser indutor para a Educação Integral, através da implementação do tempo ampliado. No entanto, quase que por unanimidade, ou seja, dezenove participantes afirmaram não ter tido experiência alguma em Educação em Tempo Integral, inclusive aqueles que atuavam na instituição no período da implantação.

Esta informação indica duas questões que merecem atenção. A primeira refere-se a como o professor se envolve com a dinâmica da escola e a outra diz respeito a como os assuntos e movimentos que ocorrem no interior da intuição são divulgados e esclarecidos pela equipe gestora e pedagógica entre todos os envolvidos.

É preciso constituir na escola a coletividade não só numa perspectiva de formação em serviço, é preciso entender a coletividade dentro da escola como elo integrador e desencadeador de avanços pedagógicos e relacionais, Nóvoa (2009, p. 31) fala do trabalho em equipe como um dos novos modos de profissionalidade, onde o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, que se caracterizam no interior de cada escola.

Assim fica evidente a relevância de ter levantado entre os professores dados sobre a formação dentro do espaço escolar. Todos os participantes confirmaram que das vinte horas semanais, seis são destinadas à hora atividade, e elencaram como as principais atividades realizadas neste tempo, o planejamento, a preparação de materiais e atividades e o preenchimento de livros de chamada. Apenas cinco professores mencionaram como fazeres da hora atividade: pesquisas, leituras, estudo e a formação propriamente dita.

Estes dados demonstram que é necessário que o suporte pedagógico da escola se organize e promova momentos de formação, aproveitando este tempo que segundo os documentos legais, regimento escolar e regulamento interno, determinam que também seja destinado para estudo, ou seja, para a qualificação da profissionalidade docente que segundo Contreras (2012) dever refletir a autonomia do professor.

4.2 OBSERVAÇÃO DIRETA

Para realizar a observação foram selecionados os professores que atendessem os seguintes critérios: deveriam ser regentes de turma, uma vez que a intenção era de acompanhar, por uma semana, uma turma de cada ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental; ter tempo igual ou maior que dez anos de docência; e ter respondido ao questionário desta pesquisa.

Considerando a determinação da Secretaria Municipal de Educação, de que cada turma fosse atendida por dois ou no máximo três professores, para melhorar o vínculo entre professores e alunos, para qualificar o trabalho e a aprendizagem das crianças, os professores são assim definidos: Professor regente é aquele que fica mais tempo com a turma, ou seja, três dias e meio por semana, sendo de sua responsabilidade as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história e Geografia. Os demais são chamados “professores de área”, quando é só um, este responde pelas áreas de Ciências, Arte, Letramento e Educação Física, já quando são dois, eles dividem essas áreas de tal forma um fique apenas com Ciências e atende cada turma por duas horas por semana e o outro fica com as demais áreas e as distribui nas quatro horas de um dos dias da mesma semana.

É importante ressaltar que, por organização da SMED, este tempo de um dia e meio em que a turma tem aula com as chamadas “professora de área”, corresponde ao tempo da professora regente, chamado de hora atividade. Este termo está regulamentado no Regimento Escolar e no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Municipal e, conforme tais regulamentações devem ser cumpridas na instituição e ser destinado a atividades pedagógicas, burocráticas e de formação, que compõe as atribuições da função docente.

O que ocorre é que em situações de necessidade por ausência do professor, mais especificamente relacionadas a questões médicas, este tempo também é usado para este ir ao médico ou acompanhar algum familiar, definidos pela legislação que ampara tais situações.

Considerando então que a proposta da pesquisa era observar o professor regente, optou-se por acompanhar os trabalhos desenvolvidos na turma por quatro dias da semana, desta forma foi possível observar, além do trabalho da professora regente, o da professora de área de Ciências.

Nestas condições foram escolhidas as turmas e para preservar a identidade dos participantes, trataremos os respectivos professores da seguinte maneira: Professor 1, do 1º ano B do período da manhã; Professor 2, do 2º ano C do período da tarde; Professor 3, do 3º ano C do período da tarde, Professor 4, do 4º ano B do período da manhã; e Professor 5, do 5º ano C do período da tarde.

A observação iniciava minutos antes do início da aula, por isso foi possível saber como é feito o acolhimento dos alunos. No caso da escola em que aconteceu

a observação, os alunos entram por um portão principal que dá para um pátio, bem amplo, onde cada turma tem um lugar demarcado e os alunos se organizam em filas. Quem acompanha a entrada dos alunos é uma assistente operacional que fica no portão recepcionando os mesmos. Logo que bate o sinal, que é interessante de registrar, não é sonoro e sim musical, a equipe diretiva relatou que além de ser um som mais agradável é mais adequado aos alunos autistas que a escola atende. Cada professora recale seus alunos para as suas respectivas salas.

Outro tempo que foi possível observar foi o do intervalo, mais especificamente o tempo em que as crianças saíam para brincar no pátio. O intervalo na escola se organiza em dois momentos, um para brincar e outro para comer. Como a escola conta com treze turmas no período da manhã e quatorze turmas à tarde, as turmas são divididas em dois momentos. Num grupo ficam os alunos de infantil V, 1º, 2º e 3º anos, noutro ficam os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (só de manhã) e de 4º e 5º anos.

Sobre a EJA, vale ressaltar que são atendidos aproximadamente dezesseis alunos, em sua maioria idosos e deficientes, que não tiveram oportunidade de seguir sua escolarização no tempo regular ou pelas limitações específicas das respectivas deficiências atendidas. Estes alunos são mencionados na pesquisa apenas neste esclarecimento sobre a organização do intervalo, não sendo, neste momento foco da discussão.

A escola tem dois pátios, então estes grupos também são divididos entre esses espaços. Tem dois refeitórios, que são salas que foram adaptadas para esta função, onde as turmas são distribuídas para fazerem a refeição. Não é permitido que os alunos levem lanche de casa, sendo que todos na escola procuram incentivar os mesmos a comerem o alimento oferecido na instituição.

Sobre a escola de um modo geral, é considerada de grande porte para os padrões da rede em que está inserida e no período da observação atendia nos dois turnos, perto de seiscentas crianças. Além dos pátios, externamente conta com uma pequena quadra e internamente, tem um bom número de salas, no entanto nem sempre são espaços adequados às necessidades de uma escola deste porte.

O tamanho das salas de aula que acomoda as turmas não corresponde ao padrão das salas de aula das demais instituições da rede municipal de ensino que acomoda na média de trinta alunos ou mais.

A instituição conta com um espaço que foi construído na década de 1970 para ser um hospital e no início dos anos 2000 foi transformado em escola, desta forma a limitação máxima de alunos por sala é de vinte e quatro alunos. Segundo a equipe pedagógica por vezes acabam acomodando até vinte e seis crianças, mas o deslocamento dentro da sala fica ainda mais prejudicado.

Ainda sobre as salas de aula, na sua maioria, elas são pouco ventiladas, tem duas janelas com ventarolas o que limita a circulação de ar. Tem dois ventiladores, onde em geral pelo menos um não funciona. Essas limitações espaciais chamaram atenção, pois para que se efetive a Educação em Tempo Integral, a dimensão do espaço é tão importante quanto o tempo.

As anotações foram feitas num caderno onde eram destacados, em sequência cronológica, os horários de início e término de cada atividade com o detalhamento de cada uma delas. Em uma ficha a parte era anotada as eventualidades do dia, tais como trocas e interrupções, modificações na sala de aula ou nos materiais de referência da sala, número de alunos presentes a cada dia e horários de recreio e lanche, o que no caso destas turmas, durante o período observado não teve nada de significativo que interferisse no andamento dos trabalhos. E a cada dia, no início da aula, a professora recebia uma ficha na qual deveria anotar se conseguiu cumprir com o que planejou para cada dia e apontar fatores que interferiram ou contribuíram com o cumprimento ou não do previsto e, ao final do período devolver.

Respeitando a orientação e solicitação de cada professora, a pesquisadora pode interagir com os alunos auxiliando-os na realização das atividades, fazendo correções e acompanhando na realização de jogos.

É importante relatar que a equipe diretiva e pedagógica é composta por um diretor, duas coordenadoras pedagógicas e um secretário, todos iniciando nas respectivas funções neste ano. O quadro de assistentes operacionais e de professores estava completo, no entanto o maior problema enfrentado pela equipe, e que foi percebido no tempo de observação, eram as faltas dos professores por motivos de saúde. Apesar de não ter sido o caso de nenhuma das professoras cujas práticas foram observadas, era notório que tais situações desconstruíam todo o planejamento como, por exemplo, o acompanhamento das coordenadoras pedagógicas junto aos professores na hora atividade.

As observações foram feitas entre os meses de abril e maio em todas as turmas os professores já estavam com planejamentos em andamento, portanto todas as atividades propostas eram de fixação ou avaliação dos conteúdos trabalhados, em nenhum caso foi possível observar a instrumentalização inicial.

Em geral pode-se dizer que os planejamentos dos professores são longos, pois sua aplicação leva, na maioria deles, mais de um bimestre. Uma hipótese que pode ser considerada para que tal planejamento se estenda por tanto tempo é o fato de que as áreas são intercaladas a partir da organização de um cronograma semanal de trabalho, no qual as áreas são distribuídas ao longo da semana. Na observação foi possível perceber que todas seguem rigorosamente esta organização.

Os professores elaboram planos de aula dentro da perspectiva histórico crítica, visto que esta é a concepção que fundamenta a proposta curricular do município. Usam em seus planejamentos os pressupostos e os passos do método didático da prática social, didatizado por Gasparin (2002) que prevê um encadeamento de atividades que promovam aprendizagem significativa do aluno, refletida na mudança de postura da prática social inicial para a prática social final.

Apesar da orientação da Secretaria Municipal de Educação para fazer tentativas de planejamentos em forma de projetos, a maioria dos professores, cujas práticas foram observadas, ainda não o faz. Foi possível observar a tentativa dos professores ao elaborarem nas áreas de história e geografia planos integrados, sendo que o Professor 5, que atua com 5º ano, conseguiu agregar ao trabalho atividades das áreas de língua portuguesa, matemática e Ciências, apesar de ainda ficar evidente como áreas principais as duas primeiras.

Neste contexto é possível perceber que o planejamento é uma atividade relevante para os professores, uma vez que nenhum deles trabalhava com o improvisado ou com atividades que fossem visivelmente “inventadas” no momento da aula. Apesar de acontecer ainda de uma forma tímida, foi possível perceber a tentativa de realização de um trabalho interdisciplinar, o que aponta para uma perspectiva mais consistente de compreensão sobre o trabalho com a Educação Integral, talvez o que falte é um pouco mais de incentivo e orientação pedagógica para que os professores efetivem mais e melhores propostas de integração entre as áreas, numa perspectiva interdisciplinar que, segundo Lück (1996), esse processo

de integração fundamenta a formação integral dos alunos de tal forma que sejam capazes de articular os conhecimentos das áreas, para analisar e propor soluções para os problemas sociais que se apresentam cotidianamente.

As atividades aplicadas pelos professores durante o período de observação tinham a função de retomar e fixar conteúdos já iniciados, desta forma em nenhuma das turmas foi possível observar como o professor articula o tempo quando está apresentando ou instrumentalizando sobre um conteúdo novo.

As propostas para os alunos das turmas do primeiro ciclo, 1º, 2º e 3º anos eram, praticamente todas, trazidas prontas. Sob a orientação dos professores, os alunos realizavam a atividade, em seguida era feita a correção e posteriormente eles mesmos, com auxílio do professor, colavam no respectivo caderno da área trabalhada.

As reproduções eram de boa qualidade e havia um encadeamento de intenções na sequência em que eram aplicadas. Esta prática de fato dinamiza o trabalho, pois, os alunos não ocupam o tempo copiando enunciados, sem contar que a interferência dos professores se dá diretamente nos registros dos alunos, nas tentativas de realização dessas atividades, não havendo a necessidade de fazer verificações na cópia dos alunos.

Um fator que corrobora favoravelmente com esta proposta de trabalho, com atividades prontas, é o fato de cada professor ter criado com os alunos estratégias que tornam esse trabalho eficiente. Os alunos se articulam a partir de rotinas estabelecidas, de tal forma que já no primeiro bimestre do ano letivo sabem os encaminhamentos básicos, tais como: quando e onde pegar o caderno e demais materiais de uso do dia, em que momento realizam a atividade, em qual a colam no caderno e como a professora organiza a correção das atividades. A figura do ajudante do dia, um aluno escalado, a partir da ordem da lista de chamada, era muito atuante nos momentos de entregar e recolher materiais, além de auxiliarem na perspectiva da organização da sala, também criava entre os alunos uma relação de respeito e colaboração.

Em relação às turmas do segundo ciclo, 4º e 5º anos, as atividades reproduzidas também eram usadas com certa frequência, no entanto boa parte delas intercaladas com outras que eram passadas no quadro.

Da mesma forma não foram introduzidos conteúdos novos no período de observação e as atividades eram de sistematização dos mesmos. Foi possível observar que mesmo sendo alunos maiores a correção individual é muito usada pelos professores, principalmente pelo Professor 4 que atua com a turma de 4º ano. Já o Professor 5, da turma de 5º ano, eventualmente faz correções coletivas no quadro, porém se preocupa em verificar se os alunos as fizeram em seu caderno.

Tanto nas turmas do primeiro quanto nas do segundo ciclo, durante a realização de todas as atividades, os professores circulavam entre as carteiras orientando individualmente os alunos quando era necessário ou questionando a criança sobre o que estava fazendo, provocando repensar sobre a realização da sua atividade, com vistas a alcançar uma resposta correta ou mais completa.

Ficou muito claro que a correção individual é a forma que os professores têm de perceber como cada aluno entendeu, ou não, o conteúdo trabalhado. Era muito comum, perceber que entre uma interferência e outra nas atividades dos alunos, os professores faziam anotações em folhas ou cadernos que ficavam sobre suas mesas. Ao perguntar o que eram essas anotações os docentes respondiam que faziam alguns registros “que só eles entendiam” para depois avaliar a continuidade do plano e para usar na escrita dos relatórios.

O fato de estar o tempo todo em contato com os alunos orientando, instigando, corrigindo e auxiliando demonstra que a preocupação dos professores de que o aluno tenha compreensão do que está aprendendo. Este movimento de olhar o aluno coletiva e individualmente o tempo todo e fazer o registro para usar posteriormente para redimensionar a prática e construir relatórios, nada mais é do que, como define Perrenoud (2000), ter a preocupação de ter subsídios para fazer balanços periódicos sobre as aquisições dos alunos.

Assim, conforme o autor, analisar a caminhada de cada aluno possibilita definir estratégias individuais e coletivas para alcançar a aprendizagem significativa do aluno. Esse balanço ou mapeamento, como chama alguns professores, é essencial para fundamentar decisões sobre avanços ou retomadas a serem feitas ao longo do processo educativo.

Com esta postura também ficou evidente que os professores tem clareza de que a avaliação é um processo contínuo como defende Hoffmann (1997), e que os instrumentos usados devem servir não só para verificar o que o aluno sabe ou não

sabe, mas principalmente para redimensionar sua prática e suscitar caminhos a serem buscados e percorridos para efetivar a aprendizagem do aluno.

Apesar do foco de observação ser o de perceber como os professores articulavam a dimensão tempo em favor da realização das atividades, não foi possível desprezar a percepção sobre o espaço.

Durante o período de observação todas as propostas foram realizadas dentro da sala de aula, que eram organizadas em fileiras, as quais pouquíssimas vezes foram reorganizadas, a não ser num período pelos professores 2 e 5, do 2º e 5º ano, que promoveram um arranjo diferente por conta de propostas coletivas.

No caso do Professor 1, do 1º ano, tinha em sua sala carteiras num formato que permite a composição de uma margarina. Contava com três conjuntos, com oito jogos de mesa e cadeira, em cada uma delas. Da forma como o professor distribuía os alunos as margaridas não eram todas preenchidas e por vezes, uma margarina inteira ficava com um, no máximo dois alunos.

Nesta perspectiva, é evidente o apego dos professores com a organização tradicional da sala de aula. Mesmo com espaço limitado, há possibilidade de repensar sua organização de forma que favoreça a interação dos alunos. Na compreensão dos professores, as fileiras podem possibilitar maior controle, dos alunos e das situações pedagógicas e disciplinares, porém é necessário que o professor passe a redimensionar os espaços de aprendizagem começando pela organização da própria sala de aula e assim, vislumbrar outras possibilidades. É preciso que os professores percebam o espaço também como um educador, tal como defendia Malaguzzi apud Gandini (2016).

Segundo SCHELBAUER, Lima, Gascón e Dias (2011) para um melhor aproveitamento do tempo e do conteúdo a ser trabalhado, a organização da rotina é de suma importância quando se trata dos anos iniciais de alfabetização.

Neste sentido foi possível observar que os professores usam da rotina escolar para estabelecer não só o aproveitamento do tempo, mas também como oportunidade de efetivar aprendizagens.

As turmas de primeiro ciclo contam com atividades que envolvem a apropriação da leitura, da escrita, do conhecimento dos números e das relações temporais.

Nas turmas de 1º, 2º e 3º anos os professores dedicavam aproximadamente vinte minutos para atividades de rotina que envolvia contagem de número de alunos, leitura de letras, sílabas, palavras e números, preenchimento do calendário e outras que variavam entre os professores.

O Professor 1, do 1º ano, olha diariamente todas as agendas e coloca seu carimbo e o Professor 3, do 3º ano, faz as correções e encaminhamentos de novas lições para a casa.

No caso dos professores do segundo ciclo, 4º e 5º anos, a rotina existe, porém, numa articulação diferente. O Professor 4, regente da turma de 4º ano, faz uso da leitura e assim a cada dia da semana intercala, lendo livro para a turma, os alunos lendo os seus livros e preenchendo ficha de leitura que também, dentro da rotina, são socializadas as informações.

Já o Professor 5, do 5º ano, inicia a aula, todos os dias, apenas fazendo a contagem dos alunos e definindo o ajudante do dia.

Na observação foi possível perceber que os professores, exceto o Professor 5, tem uma intencionalidade pedagógica nesta rotina pois, as atividades propostas corroboram com o trabalho que o professor sistematiza em seus planos de trabalho docente.

Outro fator que implica na dinâmica do tempo e que foi observado em todas as turmas é o contexto dos alunos incluídos. Em todas as turmas havia pelo menos um aluno incluído e por conta das respectivas deficiências, nem sempre o professor contava com apoio para a sua turma. A maioria dos alunos incluídos nas turmas observadas tinha deficiência intelectual e em nenhuma tinha aluno com deficiência física. Essa é uma informação importante de considerar, visto que os alunos de inclusão são atendidos na rede a que faz parte a escola, lócus da pesquisa, por estagiários que passam por um teste de seleção e são priorizados os casos de limitação física, para receberem tal apoio, pois muitas vezes necessitam de auxílio na locomoção, idas ao banheiro, alimentação ou uso dos materiais escolares. Depois destes são atendidos os alunos que possuem laudo que indique alguma patologia ou síndrome, como é o caso dos down e dos autistas.

Feitos estes esclarecimentos fica mais claro entender porque apenas na turma de 2º ano, onde tem uma aluna down, tinha uma estagiária fixa. Na turma de 5º ano, apesar de ter um aluno com uma síndrome que provoca um atraso no seu

desenvolvimento neuropsicomotor, nos primeiros anos de escolarização, tinha uma estagiaria que acompanhava a turma dois dias na semana porque nos outros dias fazia auxílio na outra turma, também de 5º ano e nas demais turmas esse apoio era inexistente.

Trazer a questão da inclusão como uma observação significativa para a compreensão da dinâmica colocada pelos professores mostra que esta é uma realidade posta na legislação brasileira e perfeitamente defensável do ponto de vista do acesso e permanência à escola para todos, sem distinção, no entanto traz também o alerta de que os professores precisam de mais suporte teórico, prático e de recursos, sejam eles materiais ou humanos, para dar conta de mais essa demanda.

A dimensão tempo aqui é muito importante uma vez que sem apoio em sala é muito difícil para o professor, garantir ao aluno incluído a equidade do direito ao aprender que é também pleiteada ao aluno que não tem deficiência. O tempo hoje para aplicar atividades que venham de encontro às possibilidades de todos os alunos, incluídos ou não, parece inadequado à dinâmica que é necessária para oportunizar a esses alunos práticas que efetivem a aprendizagem de cada um deles, respeitadas suas diferenças, potencialidades e limitações.

Para perceber como os professores buscam efetivar seu trabalho dentro da organização temporal diária de quatro horas, durante o período de observação o que mais chamou a atenção é o tempo destinado aos deslocamentos de entrada e saída dos alunos e ao lanche e recreio. No caso das entradas e saídas foi possível observar que este é um tempo irrisório na dinâmica em geral do dia, uma vez que na maioria das turmas não foi percebido a necessidade de aguardar a chegada de alunos atrasados. A única turma em que esta situação foi observada foi no 1º ano onde um número significativo de alunos que, usam o transporte escolar particular, chegam praticamente todos os dias com mais de cinco minutos de atraso, sendo que por vezes as atividades de rotina já iniciaram. No entanto, o que pode ser considerado mais relevante em relação ao aproveitamento do tempo é quando os alunos saem para o intervalo.

O intervalo na escola se organiza em dois momentos, um para brincar, chamado de recreio e outro para comer, chamado de lanche. Enquanto um grupo de alunos sai para o lanche, o outro sai para o recreio, depois os grupos são invertidos

e quem já lanchou vai brincar e quem já brincou vai comer. É destinado um tempo de quinze minutos para cada momento, o de brincar e o de comer, ou seja, as turmas totalizam trinta minutos de intervalo.

Na prática este tempo chega a ser de cinquenta, pois é preciso um tempo de quase dez minutos para o deslocamento que se dá na troca de grupos entre o lanche e o brincar e outros dez para que os alunos, ao voltarem para a sala de aula utilizem o banheiro e bebam água, só vai quem quer, mas todos os alunos são consultados pelo professor.

A questão que se aponta aqui não é desqualificar a importância desses tempos ou propor que sejam abreviados. É sabido que o tempo de convivência e relacionamento das crianças é fundamental para seu desenvolvimento humano e social, assim como primar por uma educação alimentar que evidencie a qualidade e o respeito ao alimento também é papel da escola.

O que aflora à reflexão é que estas atividades, que são essenciais para a formação integral da criança como alimentar-se, brincar, interagir com os colegas de outras idades e com outros agentes da escola, dentro das mirradas quatro horas diárias, diminuem o tempo de se oportunizar ao aluno a relação com o conhecimento científico. Segundo Young (2007) as escolas existem para tornar os alunos capazes de adquirir os conhecimentos que não estão disponíveis em casa ou no seu cotidiano, aquele que o autor chamou de “conhecimento poderoso” e que tem relação com o que é científico e que permite ao aluno conhecer interagir no mundo que o cerca.

No entanto nota-se que é preciso que a escola reveja sua organização para que tais tempos não interfiram nos destinados à aprendizagem bem como seja visto e defendido como um dos elementos que justificam a ampliação da jornada escolar.

4.3 GRUPO FOCAL

Podendo ser uma técnica complementar na coleta de dados a de outras como a observação e o questionário, nesta pesquisa o grupo focal foi a terceira aplicada, ou seja, enquanto o questionário foi o condutor para a definição dos participantes da observação e do grupo focal, este foi utilizado como um meio de confrontar as

informações prestadas nas questões do questionário e as situações observadas na prática cotidiana de cada participante.

Para a realização desta atividade foi definido no mínimo oito e no máximo doze participantes e foram usados os seguintes critérios: os participantes deveriam ter respondido ao questionário da pesquisa; ser professor regente em turmas do 1º ao 5º ano e ter participado da fase de observação. Pelo menos um participante deveria trabalhar com as áreas que garantem ao professor regente o cumprimento da sua hora atividade; pelo menos um participante deveria trabalhar com um programa ofertado pela escola: Projeto de Alfabetização, Sala de Recursos Multifuncional ou Biblioteca; e opcionalmente pelo menos um participante da equipe diretiva, diretor ou coordenador pedagógico.

Com vinte dias de antecedência foi feito o convite a doze professores que se encaixavam nos critérios. Com a indicação do dia, horário e local, prontamente todos confirmaram a participação, no entanto alguns dias antes da atividade quatro professores justificaram sua ausência. Desta forma o número mínimo de oito participantes foi garantido e assim foi possível realizar a atividade. Por conta de que todos os participantes eram do gênero feminino estas foram tratadas conforme o gênero e numeradas de 1 até 8, correspondendo a ordem com a qual responderam a primeira questão.

A dinâmica foi realizada na sala de informática da escola. O tempo definido foi de até duas horas, contadas a partir do início da discussão. O espaço foi organizado com uma mesa especial com espaço para treze pessoas, doze participantes e a mediadora, que neste caso, foi a própria pesquisadora. Também foi organizado, dentro da sala, um espaço com café, pois, o início do encontro foi marcado para as 17h30min e todos os participantes estenderam seu período de trabalho no turno da tarde. Foram destinados vinte minutos para o lanche, os trabalhos começaram às 17h50min e terminaram às 19h50min.

Antes de começar a mediadora explicou como aconteceria a dinâmica e solicitou que a cada assunto, sobre o tema, que fosse colocado para discussão, todas expressassem sua opinião. Não foi necessário delimitar tempo, pois as participantes respeitaram a fala das colegas e fizeram interferências pertinentes. Quando havia a necessidade de retomar a fala de alguma delas, para deixar mais

clara a opinião que estava expressando, a mediadora entrevistava e resgatava a discussão.

No início, as participantes deram respostas concisas e bem objetivas, no entanto, a partir da segunda questão, a discussão discorreu de forma fluente e muito produtiva entre todas, sendo necessário por vezes a mediadora retomar a discussão e garantir a conclusão da reflexão por parte de algumas delas.

As discussões foram gravadas na totalidade em áudio sendo que os primeiros sessenta minutos também, em vídeo.

Em relação às discussões desencadeadas no grupo focal, duas questões provocadoras foram lançadas e a partir delas outras foram se apresentando e na interação entre as participantes foi se desenhando o pensamento daquele grupo sobre a Educação em Tempo Integral.

Na primeira questão foi lançada aos professores a pergunta: O que vocês entendem por Educação em Tempo Integral? Uma a uma todas as professoras foram expressando suas opiniões, de forma ainda muito contida, cada uma procurando usar do seu espaço para emitir sua opinião, mesmo que por vezes estivessem reforçando ou se reportando as percepções apresentadas pelas demais participantes. Nesta primeira questão as professoras também se identificavam, falavam sobre sua experiência profissional e sobre com que turma, área ou programa estão atuando neste ano letivo.

Em primeiro lugar foi possível observar que a pluralidade que envolve o termo Educação Integral, perpassa a concepção que as professoras tem a respeito da Educação em Tempo Integral e em segundo que a fala das participantes revelam três questões básicas consideradas por elas e que caracterizam a Educação em Tempo Integral: a ampliação do tempo escolar para que o aluno fique mais tempo na escola; a formação integral do sujeito onde a educação deve preparar o aluno para a vida; e a qualidade do tempo, das atividades e do espaço.

A primeira ideia defendida pela Participante 1, que abriu as discussões, foi a de formação integral do sujeito.

O que eu entendo por Educação em Tempo Integral: é a criança estar constantemente envolvida com os conteúdos científicos, além também de uma educação para a vida, né! Para que ele seja preparado integralmente para ele atuar em todos os momentos que este estiver ali e tiver a necessidade de estar colocando seu conhecimento para fora. (P1, regente de 5º ano).

Enquanto esta participante fazia sua fala, outras contribuições a respeito desta formação integral do sujeito foram se acrescentando, como no caso da Participante 4, que enfatizou a importância e necessidade de envolver os alunos em atividades de cultura.

[...] dentro da escola, mas com uma organização que permita o ser como um todo, inclusive culturalmente, também com atividades que envolvam essa criança e não apenas coloca-lo na escola, que seja uma educação de qualidade e que tenham digamos um por que, que tenha uma função não apenas colocar o aluno lá, que tenha uma estrutura boa, uma estrutura de qualidade também. (P 4, professora de área).

Da mesma forma, fica evidente a relevância do conhecimento científico, ao tratar sobre a percepção que tem sobre o que é Educação em Tempo Integral, nas falas das participantes 1, 2 e 6 em que deixaram clara a preocupação em assegurar tal conhecimento aos alunos, evidenciando a perspectiva do conhecimento como fator predominante no papel da escola.

[...] tendo uma experiência com os 5ºs anos aí longa, eu acho que ampliar o tempo, mas um tempo de qualidade com o resgate de conteúdos básicos. (P1, regente de 5ºano).

[...] mas que dentro desse tempo seja oferecido, ofertado um ensino de qualidade e que ele possibilite para esse estudante uma formação efetiva. (P 6, regente de 3ºano).

[...] minha ideia é assim: que eles tenham o conhecimento comigo de manhã e à tarde outro através de projeto. (P 2, regente de 4ºano).

Foi possível perceber no posicionamento das participantes que o trabalho com o conhecimento científico é reconhecido pelas professoras como papel da escola, assim como coloca Coelho e Mauricio (2016, p.1097):

Ao pensarmos sobre a natureza da escola pública – desde que esta se constituiu na modernidade – sem dúvida alguma o conhecimento emerge como um de seus pilares: seria ela o lócus privilegiado para a apropriação dos conhecimentos que foram formando a civilização humana ao longo dos tempos.

Porém é preciso reconhecer também que há na fala destas professoras uma percepção, ainda que pouco aprofundada de que é preciso considerar outros aspectos que contribuem para a formação do aluno para a vida e que consistem em

elaboraões presentes na concepção da Educação Integral, assim como trata Gonçalves (2006), é preciso considerar o sujeito multidimensional, portanto não basta desenvolver apenas sua dimensão cognitiva, mas deve atentar para a sua condição corpórea e relevar os afetos que estão contidos nas relações estabelecidas no contexto escolar, sendo, portanto desenvolvida a dimensão biopsicossocial.

Já nas reflexões desenvolvidas a partir da provocação feita na primeira questão as participantes foram fazendo suas colocações a respeito da ampliação do tempo na escola. Foi comum em todas as falas o entendimento de que tal expansão é importante e necessária para que se efetive a Educação em Tempo Integral, ou seja, foi consenso que há a necessidade de ampliar a carga horaria do aluno na escola e que Educação em Tempo Integral consiste no fato do aluno estar “o tempo todo na escola” (P. 2 e 3, regentes de 2º e 4º ano), porém, também por unanimidade, não parece ser claro quanto tempo seria viável, “não precisa necessariamente as dez horas numa instituição, mas pode ser seis ou sete horas” (P. 6, regente de 3º ano). Em nenhum momento as participantes consideraram a premissa legal que considera Educação em Tempo Integral aquela ofertada de no mínimo sete horas.

A maioria das professoras compreendem que na Educação em Tempo Integral, a escola deve atender os alunos com sua grade comum curricular num período e no horário contrário, eles deveriam desenvolver outras atividades constantes em projetos pensados para esses alunos, inclusive prevendo a importância da participação das famílias, tal como defendeu a professora que afirmou: “não sei se como um projeto, mas mais as áreas do desenvolvimento, vendo o meu lado, mas onde a família faça realmente parte dessa Educação em Tempo Integral”. (P. 5).

O pensamento expresso neste comentário revela o entendimento da escola de que há a necessidade de maior envolvimento da família com a escola e com os processos que são desencadeados nela, porém é preciso tornar mais claro a esse grupo, pelo menos, que a ação dos pais, numa proposta de ampliação do tempo escolar, é importante, mas não é sua atuação direta, no cotidiano dos fazeres que tal proposta possa oferecer, que definirá seu sucesso ou seu fracasso. A família tem papel importante sim, mas cabe aos agentes da escola ter domínio sobre os processos e assim esclarecer a comunidade, chamando-a a participar. Não dá para

esperar que a atuação da família vá ser por ela só, decisiva, não só numa perspectiva de Educação em Tempo Integral, como também não é na perspectiva do tempo parcial, ou seja, das atuais quatro horas.

Em relação a distribuição do tempo dos alunos na escola num contexto de jornada ampliada, as participantes 2, 3 e 5, reforçam a organização em que num turno, ainda de quatro horas, os alunos continuariam sendo trabalhados a partir dos conhecimentos científicos e, em contraturno, teriam outras atividades complementares.

[...], eu já pensei assim: a Educação na Escola em Tempo Integral, minha ideia é assim: que eles tenham um conhecimento comigo de manhã e à tarde outro projeto. (P 2, regente de 4º ano).

[...] escola em Tempo Integral e eu sempre coloquei isso na minha mente que é bem isso, a criança passar o tempo todo na escola. (P 3, regente de 2º ano).

[...] escola de Tempo Integral dentro da escola, mas que numa parte que se façam as disciplinas que a gente já trabalha e num outro horário, não sei se como um projeto, mas mais as áreas do desenvolvimento. (P 5, professora de programa).

A observação da dimensão tempo é evidente na defesa destas professoras, ainda que numa visão ainda mais preocupada com o estar na escola do que necessariamente com a concepção que deve amparar este tempo ampliado, mas revela a potencialidade das mesmas em compreender que, para que se efetivem aprendizagens significativas, somente às quatro horas ofertadas hoje não são suficientes. Neste sentido, mais uma vez, é possível perceber o quanto o conhecimento científico é entendido por estas professoras como essencial à formação do aluno. É evidente a necessidade de avançar em relação ao entendimento sobre o desenvolvimento de outras dimensões que fazem parte da formação do sujeito, mas é preciso considerar que há uma perspectiva de abertura para tal entendimento.

Neste contexto fica claro a concepção de Educação em Tempo Integral, como aquela que corresponde a organização do tempo em turno e contraturno, estratégia essa adotada pela maioria de escolas e redes que ofertam a Educação em Tempo Integral, inclusive proposto pelo Programa do Governo Federal Mais Educação (BRASIL, 2007).

Apesar de não mencionarem em momento algum a experiência do Programa do Governo Federal, ao tratar sobre a qualidade das atividades ofertadas, de forma indireta, as fragilidades da forma como a escola ofertou o Programa.

A gente pode ter projetos, estudo, mas tendo cuidado para que não seja apenas, estou ali para cumprir aquele horário que é o que a gente hoje vê com os projetos que tem por aí que é tão somente para cumprir carga horaria e a qualidade fica muito a desejar. (P 8, professora de área).

Outra fala que caracteriza a percepção dos professores, mais uma vez, mesmo sem citar o Programa Mais Educação, é a da Participante 4 que relatou a conversa que teve com uma pessoa que, segundo ela estaria naquele momento assumindo a atividade de Teatro dentro do Programa e que não tinha a menor ideia do que era e do que fazer:

[...] porque o que se faz hoje com a criança fora do horário dela, no contraturno? Pega-se qualquer pessoa, independente, não estou criticando quem está ou não, mas a pessoa não tem conhecimento, por exemplo, eu já passei por pessoas aqui na escola, que falaram assim para mim, eu tenho que dar aula hoje de teatro mas eu não sei o que é teatro. O que é teatro? Bateu na minha porta e me perguntou. (P 4, professora de área).

É importante ressaltar que as dificuldades direcionadas ao Programa na fala da participante, em si demonstra a falta de esclarecimento e organização da escola para efetivar tal implantação, não devendo ser dado todos os créditos da má gerencia do Programa na escola aos seus princípios norteadores.

Neste sentido, segundo Coelho (2004) a organização turno e contraturno pode ser um dos grandes limitadores da proposta de Educação em Tempo Integral uma vez que mesma as atividades devem ser complementares, porém não se complementam. Pensar em atender os alunos em dois turnos desta forma pode caracterizar duas escolas diferenciadas, a do estudar e a do brincar. É preciso considerar o valor desta percepção no sentido de demonstrar que há uma abertura por parte das professoras em entender que há a necessidade de o aluno estar mais tempo na escola, mas há também o cuidado com que tipo de atividades serão oferecidas e qual a qualidade será despendida a este mais tempo.

Porém, a preocupação ora colocada em relação ao posicionamento das professoras que entendem a Educação em Tempo Integral como o aluno estar mais tempo na escola é suscitada por outras colegas, e aí se dá a relevância de uma

dinâmica de discussão porque no fim das contas o espaço proporcionado pelo grupo focal acabou sendo também de formação dos participantes nele envolvidos.

A questão levantada por estas professoras, possibilitou às outras a complementaridade necessária para validar a efetivação do contraturno escolar como estratégia de implementação da Educação em Tempo Integral. É mencionada então a preocupação ou o cuidado com a qualidade das atividades que serão ofertadas neste contraturno escolar.

[...] com atividades que envolvam essa criança e não apenas coloca-la na escola, que seja uma educação de qualidade e que tenham digamos um por quê, que tenha uma função não apenas colocar o aluno lá, que tenha uma estrutura boa, uma estrutura de qualidade também. (P 4, professora de área).

Essa preocupação trazida pela professora, no que diz respeito à qualidade da estrutura, tomou proporção ainda maior quando foi colocado para a o grupo a segunda questão provocadora em que as professoras tinham que emitir opinião sobre se a suficiência ou não das quatro horas diárias, vinte semanais, para desenvolver um trabalho que favoreça aprendizagens significativas.

Foi consenso entre todas as professoras que este tempo não é suficiente. A fala das participantes revela a preocupação, ainda que indiretamente, sobre a qualidade da aprendizagem ou sobre as possibilidades que são perdidas ou nem colocadas em prática e que poderia contribuir com o avanço cognitivo dos alunos.

As questões mais relevantes que emergiram de tal discussão foram: a dificuldade de articular as necessidades dos alunos incluídos ou com dificuldades acentuadas de aprendizagem; as constantes interrupções por agentes que adentram a sala de aula; a mediação de conflitos em sala de aula; e a falta de estrutura enfrentada no dia a dia de trabalho.

Sobre as questões relacionadas à inclusão ou às dificuldades de aprendizagem, algumas professoras pontuaram que as mediações necessárias para os alunos incluídos, demandam tempo e por vezes estar mais tempo com esses alunos geram certo abandono em relação aos demais, sendo que essa colocação ficou mais clara na fala de uma das professoras de área:

Eu acho que essas quatro horas que a gente tem hoje, na realidade posta, com política de inclusão, ela fica bem complicada de você aplicar mesmo o

conhecimento e fazer a troca que é o intuito da educação. (P 8, professora de área).

E daí mediante de toda a especificidade que a gente tem como a inclusão, você tem que fazer, o professor precisa fazer esse trabalho diferenciado, né! E eu falando isso em área a gente também faz, porque tem aquele que não consegue e aí ele não vai participar da aula? Não, ele vai participar da aula só que aí entra naquela situação enquanto você está com aquele que demora um tempo a mais, um jeito diferente para fazer, a turma está pegando fogo. (P 8, professora de área).

A questão das dificuldades acentuadas de aprendizagem já havia sido mencionada no questionário, quando os participantes tinham que relacionar alguns fatores que interferem na questão tempo em sala de aula, sendo que alguns colocaram que os alunos chegam no ano com falta de conteúdo dos anos anteriores, identificando essa defasagem como dificuldade de aprendizagem, desta forma as retomadas necessárias para seguir adiante tomam um tempo significativo que resulta, a posteriori na necessidade de se elencar conteúdos ditos mais relevantes para o aluno seguir na sua escolarização.

Porque de repente, se a gente for ver a vida desse aluno, a gente vai encontrar alguma coisa que lá no comecinho não teve esse resgate, a fundamentação necessária para ele ter essa base. Porque daí quando você pega uma criança que tem a base, você consegue caminhar com ele. Agora por que dá as dores? Por que dá os conflitos? Geralmente porque ele não está entendendo o que você está falando. É porque está faltando a base para esses alunos. (P 1, regente de 5º ano).

Às vezes eu entro na sala e vejo as meninas, assim estou falando num geral, selecionando o mais importante de dentro dos conteúdos que ela já tem para dar conta para poder aplicar. Não, eu vou aplicar esse porque é o mais importante e o outro, não que o outro não seja importante, mas o outro eu já deixo lá para o final, se der tempo eu vou dar conta dele senão esse aqui é prioridade. (P 5, professora de programa).

Em relação mais especificamente à inclusão, a observação revelou que em todas as turmas tinham algum caso de inclusão, e que os professores criam estratégias para atender esses alunos, porém ainda com pouca compreensão do que é a adaptação curricular. A maioria deles não tem nenhum agente de apoio em sala e os que têm contam com estagiários de diferentes formações, da área da educação ou não e que muitas vezes assumem o papel de assistentes da professora mais voltados ao garantir os deslocamentos desses alunos nos espaços da escola.

Este contexto aponta para a necessidade, independentemente da ampliação da jornada escolar, de uma maior e melhor orientação e apoio a esses professores uma vez que a inclusão está posta não apenas pelas deficiências, mas pela heterogeneidade que deve estar presente na escola e que precisam ser tratadas dentro de uma equidade que garanta a todos o acesso e compreensão do conhecimento.

Nesses termos é validar a inclusão como antítese da exclusão que, conforme defende Arroyo (1992, p. 46), ao falar do fracasso escolar, é identificada na organização e na estrutura do nosso sistema escolar, visto que “legítimas práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui”, na maioria das vezes é legitimada por um modelo escolar que, conforme explica Barroso (2004, p. 53) “este modelo caracteriza-se, fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) e constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar”.

Outro fator discutido no grupo foi o das constantes interrupções. Nessa discussão a dinâmica da escola é ao mesmo tempo considerada necessária, porém, na perspectiva das quatro horas tem sido mobilizadora de situações que interferem no tempo escolar.

[...] nessa dinâmica que nós temos hoje em que o tempo, e até por conta da dinâmica da escola, ele vai diminuindo cada vez mais, nós temos os conflitos de sala de aula, lanche, recreio, biblioteca e outras atividades que nós fazemos então todo esse movimento vão diminuindo o tempo para nós sistematizarmos os conteúdos dentro de sala. (P 6, regente de 3º ano).

Eu entro em sala para fazer trabalho colaborativo ou vou fazer observação, eu sei que é necessário, não tem outra forma, mas as interrupções são constantes, é bilhete, é gente perguntando, é gente que abre a porta e não sabe o que. Porque hoje as meninas têm uma dinâmica diferente que precisam trocar de sala para a sala ser limpa. (P 5, professora de programa).

Em relação à dinâmica da escola o que se sabe que as quatro horas não são de efetivo trabalho com o aluno porque as paradas que são feitas, e necessárias ao andamento do trabalho, abreviam ainda mais este tempo que ora tem sido entendido pelos professores e, em especial pelas participantes da discussão, como insuficiente. Nesta discussão a Participante 1, regente de 5º ano fez um apontamento de que na verdade hoje não são quatro horas de trabalho com o aluno

e sim três horas e meia, uma vez que são descontados os tempos de entrada, saída, lanche e recreio, e vai além, que estas três horas e meia também não são totalmente destinadas à aprendizagem uma vez que parte dela, além de outras situações, são usadas constantemente para a resolução de conflitos, suscitando assim pelas participantes outro fator relevante à insuficiência do tempo na escola hoje, a mediação de conflitos em sala de aula.

Para ilustrar tal discussão as falas das participantes 8, 1 e 4 demonstram o quanto os professores tem despendido tempo nestas situações que majoritariamente são atribuídas à falta de valores e de encaminhamento da família.

Mas o mais grave que eu percebo é a questão mesmo dos conflitos que você tem que estar mediando, talvez essa situação seja, colocando em porcentagem, 40% da aula você passa fazendo essa mediação de conflito e o restante ele vai se dividindo em atividades, orientações individuais e coletivas. (P 8, professora de área).

Então na verdade é um resgate de valores, né? Eles não têm essa educação em casa, aí eles trazem pra dentro da sala e ali dentro da sala são vários indivíduos, com valores diferentes e que a gente tem que estar ali, dentro daquelas quatro horas, que não são quatro horas, é três horas e meia. E a gente tem que estar ali, mediando esses conflitos e resgatando os valores que já se perderam. Então ali você já vê a falta que faz a família, uma estrutura na família. (P 1, regente de 5º ano).

[...] como eu que os vejo uma vez por semana, você mandou um bilhete e pediu que o pai, que levasse até o pai, que o pai assinasse e o bilhete volta assinado como se nada tivesse acontecido, como se você não tivesse passado aquele bilhete. Então eu concordo que esses valores precisam resgatados e isso atrapalha muito a nossa aula. (P 4, professora de área).

A reflexão necessária à prática docente surge durante a própria discussão, não basta só “culpar” a família pelas dificuldades encontradas na mediação das relações em sala de aula, há que se considerar que a prática docente também pode estar desencadeando tamanho desinteresse que acaba desviando a atenção do aluno para movimentos de acertos e desacertos com os colegas e com os próprios professores.

A Participante 2, regente de 4º ano defendeu que a dificuldade pode estar no professor, no entanto ela se vale de outra questão que perpassa o trabalho do docente que é a pressão que estes profissionais sofrem na sua rotina e, por conseguinte indica que há uma falta de tempo também para o professor.

Para nós professores está muito sobrecarregado, talvez sejamos nós também que não estamos sabendo utilizar o tempo, mas porque estão

cobrando muito de nós de sala de aula e ainda esse ano piorou para as áreas. Talvez as crianças tenham problema, mas para nós também é muita cobrança. (P 2, regente de 4º ano).

Ainda em se tratando da insuficiência do tempo outro fator que foi muito debatido foi a falta de estrutura que há na escola e que dificulta o cumprimento das atuais quatro horas, sendo assim este foi o principal fator a se considerar numa perspectiva de ampliação do tempo escolar.

Nesta perspectiva algumas professoras mencionaram as questões tecnológicas que por mais que existam equipamentos na escola nem sempre estão disponíveis ou em condições de uso, nestas condições, mesmo que a professora tenha seu planejamento previamente estabelecido, se vê privada de cumpri-lo nas ocasiões, que são corriqueiras, em que os materiais ou equipamentos não funcionam e isso toma tempo da professora e de outros agentes que tentam resolver essas situações.

Você às vezes não tem recursos, né? Daí você vem pra cá e não tem uma internet para pesquisar uma música, um jogo, uma brincadeira, uma imagem diferente, alguma coisa assim. Daí no dia que você programa: vou jogar as imagens lá no projetor e a gente vai discutir, o projetor não funciona ou já pegaram. (P 1, regente de 5º ano).

[...]como seria bom se você pudesse usar a ferramenta tecnológica, que é o computador, chegar lá e falar assim: então tá vamos entrar num site e vamos pesquisar. Você pesquisa esse site, você esse e você esse. Faz essa mediação porque automaticamente porque o computador é uma coisa atrativa, eles a atenção é diferente. (P 8, professora de áreas).

Então precisa do tempo, precisa, mas em todos os momentos precisa de qualidade, qualidade de orientação, qualidade de material, não adiante ter lousa, ter data show, ter não sei o que, não sei o que, chega na hora nada funciona. E daí busca um e não, não é esse então vai buscar outro e foi-se o tempo. (P 5, professora de programa).

Todas as professoras manifestaram reivindicação por melhores condições de trabalho e por algum tempo o grupo precisou falar sobre as dificuldades enfrentadas especificamente neste ano em relação às mudanças ocorridas na estrutura da escola, referindo-se a falta de orientação, mudanças no espaço e o descontentamento com alguns encaminhamentos feitos pela Secretaria Municipal de Educação. Este contexto ficou marcado pelo grupo quando, ao longo da fala das Participantes 5 e 6, todas manifestaram-se gestualmente e verbalmente concordando com seus apontamentos.

A questão de orientação adianta ampliar o horário se você não tiver uma boa orientação? Cai na qualidade. Não tem material, esta se falando em tecnologia, tecnologia, mas hoje não tem o básico. Hoje eu vou ficar a manhã inteira? Nada garante que você vai ficar tuas quatro horas de permanência. (P 5, professora de programa).

É uma questão de rede, a própria Secretaria de Educação, não pensa na hora de oferecer algum modelo pra gente, de estrutura, de organização de disciplinas? Hoje não né? Foi ela que impôs esta organização esse ano, de separar Ciências neste formato. Então a gente vê que ela caminha também diferente da realidade da nossa estrutura do dia a dia. Então quando a gente fala em rede porque, daí temos que nos adaptar, eles não entendem toda essa perca que nós temos dentro da sala de aula, mas não, tem que ser assim. E ainda batem de frente com a gente que tem ser assim e que assim é o certo. E não escutam o que nós que estamos ali no dia a dia temos para falar. (P 6, regente de 3º ano).

Há uma compreensão de que em relação às questões mencionadas sobre a escola, são momentâneas e pontuais, como bem reforça a Participante 6, regente de 3º ano, “que esse ano é um ano que é atípico, a gente sempre teve esse problema, mas esse ano até a gente se encontrar foi muito difícil. E está muito difícil ainda. ” No entanto as questões de encaminhamento da mantenedora refletem num descontentamento que pouco ou nada ajuda ao grupo vislumbrar possibilidades de ampliação de jornada escolar com vistas a melhoria da qualidade da aprendizagem, do ensino e da educação.

Apesar do desabafo das professoras, é possível identificar que as defesas feitas em relação às dificuldades em trabalhar com uma ou outra área revelam o distanciamento que há entre o pensamento e a prática da maioria destes professores em relação a uma proposta de formação integral do sujeito e isso se reflete na fala em defesa da fragmentação, através da separação das áreas.

É preciso considerar que por se tratar de anos iniciais esta fragmentação é ainda mais definitiva no que diz respeito a não considerar que o sujeito é inteiro e que os conhecimentos não podem ser colocados em caixas, pois quando há a necessidade de acessá-los ninguém o faz abrindo uma ou outra gaveta, ele vem contextualizado e necessitando de diferentes aprendizados.

Mas até que ponto isso é vantajoso? Até que ponto é vantajoso eu estar dando aula de Ciências que é uma área que eu não tenho muita afinidade, Educação Física, até que ponto isso é importante e até que ponto isso vai adiantar. Então quando a gente fala de Educação das 4 horas e da Integral acho que tinha que perpassar por essas questões de formações também. (P 4, professora de área).

[...] eu não peguei área porque eu não gosto de Arte. Se eu fosse dar Arte eu ia assassinar a área, eu sei disso. Eu não gosto. Então eu preferi ficar com turma né? Gosto mais de Português, Matemática, História e Geografia do que assassinar Arte. (P 7, regente de 4º ano).

Esta visão mais fragmentada das áreas é mais aparente no discurso dos professores chamados de área, apesar de que as professoras regentes das turmas de segundo ciclo, participantes do grupo, também consideram como viável a organização que hoje acontece nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino médio.

Mas meu sonho era ter só uma área para mim, daí talvez eu desse conta. Mas não adianta eu ter uma só uma área e não ter recurso, às vezes nem coordenação que eu possa que pedir para me auxiliar. (P 2, regente de 4º ano)

Três questões ainda são necessárias explicitar que foram apresentadas no grupo focal e também nas respostas dadas ao questionário e que tornam a perspectiva conclusiva desta pesquisa ainda mais clara.

A primeira diz respeito à formação continuada dos professores. As discussões trazidas pelo grupo focal só reforçam o que foi definido no questionário, que hoje os professores não veem sentido no programa ofertado pela Secretaria Municipal de Educação, uma vez que não atende suas reais necessidades. A Participante 4, professora de área, reforça que as formações precisam dar conta das necessidades dos professores e da escola, seja no ensino em quatro horas ou na Educação em Tempo Integral.

E a formação em serviço nem foi mencionada uma vez que também ficou marcado na fala das participantes que na atual organização da escola não sabem se terão sua hora atividade garantida a cada semana. Nestas condições falar de formação em serviço que pudesse alavancar o pensamento dos profissionais desta escola em relação a Educação em Tempo Integral ou a qualquer outro tema, ainda parece inviável. Há que se resolver urgentemente a organização da rotina da escola que fazem com que o professor no momento não tenha clareza sobre como planejar não só o tempo da sala de aula, mas também o seu tempo de planejamento e estudo.

A segunda refere-se à qualidade da oferta do tempo ampliado, diante de tantas dificuldades colocadas em relação a estrutura e organização para o tempo de quatro horas o que e como oferecer em mais tempo? Nesta discussão os professores trouxeram posicionamentos pouco refutáveis do ponto de vista das dificuldades e necessidades vividas no seu cotidiano.

Se oferecer o que existe hoje não basta. Eu vejo assim os meus mesmos que estão no 2º ano, eles voltam do recreio e já começam a perguntar se esta na hora de ir embora, porque eles se sentem cansados e porque eles esperam até a melhor hora que o recreio, passou parece que não tem mais valor. (P3, regente de 2º ano).

Se aumentar o tempo da criança dentro da escola, o que que eu vou oferecer para ela e como que vai ser o planejamento desse tempo? Porque também vejo que as minhas crianças estão cansadas com aquela rotina, ou será que essa rotina não cabe mais para as minhas crianças? Então nós temos que pensar nisso. (Participante 6, regente de 3º ano).

Talvez se tivéssemos alguma coisa diferente, alguma coisa que mexa mais com a educação, mais tempo, um tempo ampliado para poder dar conta disso, mas mais do mesmo também não adianta. (P 7, regente de 4º ano).

Estas questões apontadas pelas participantes remetem a última questão que diz respeito a concordarem ou não com a ampliação do tempo escolar. A fala de todas as professoras convalida a necessidade de ampliação da jornada escolar, mas não há uma adesão definitiva à ideia pois as questões estruturais e demais dificuldades encontradas hoje na rede em que estão inseridas são tão significativas a ponto de reforçarem que se hoje não se dá conta das quatro horas mínimas, com a estrutura que se tem não é possível consolidar uma experiência de Educação em Tempo Integral.

Eu acredito em Educação Integral se tiver estrutura, se não tiver eu não acredito em Educação Integral, isso é um ponto básico que eu queria falar. (Participante 4, professora de área).

A gente não está nem falando em qualidade, a gente está falando em organização. Então precisa do Tempo Integral? Precisa urgente, mas não é só pensar num atrativo para a criança. Tem que reformular a estrutura da escola e a proposta, tem que ser tudo diferente. (Participante 5, professora de programa).

Compreendendo que na perspectiva de ampliação do tempo escolar com vistas a desencadear maiores e melhores oportunidades de aprendizagem, os espaços também influenciam o aprender, é válido repensar os espaços educativos,

utilizando outros espaços sociais fora da escola, para promover a Educação Integral. A estrutura da escola precisa garantir tempos e espaços dignos e mesmo entendendo o que Arroyo (2012) quer dizer quando se refere ao fato que se deve superar o aspecto reducionista das aulas e dos alunos confinados em salas de aula, ele também não nega a necessidade de se “dar maior centralidade à construção de espaços escolares públicos dignos, salas de aula, número de alunos, pátios, salas de oficinas, de projetos, de esporte, lúdicos, artes, música, artesanato, convívios...” (ARROYO, 2012, p. 44).

Desta forma é necessário olhar de maneira atenta aos indicativos que os professores vêm dando a respeito das defasagens encontradas na rede em que atuam para que, concomitantemente, vá se produzindo mecanismos teóricos, mas também práticos e estruturais para se discutir com mais consistência a importância e a viabilidade da ampliação do tempo escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa esclareceu alguns pontos que possivelmente dizem respeito não só aos professores da instituição pesquisada, mas de outras realidades em que o poder público ainda não efetivou ações de ampliação do tempo escolar, e que se entenda como uma destas a mobilização para a reflexão e discussão sobre a relevância de tal movimento.

Sendo pertinente responder ao problema levantado no início desta jornada, concluiu-se que a concepção de Educação em Tempo Integral dos professores dos anos iniciais da escola municipal, locus da pesquisa, é aquela que considera que o aluno permaneça mais tempo na escola em regime de turno e contraturno. Nestas condições, não há o entendimento por parte dos professores que hoje se possa ampliar o tempo escolar na realidade em que estão inseridos, pois as dificuldades estruturais são consideradas por eles tão graves e urgentes em suas soluções que estes acreditam que ao ampliar o tempo serão aumentados os problemas conhecidos hoje.

Não é possível afirmar que a formação destes profissionais influencia na concepção que os professores têm sobre a Educação em Tempo Integral uma vez que o tema não foi sistematizado na inicial e nem tampouco tratado na continuada. Sobre a formação continuada ainda pesa a condição de que, segundo os professores, de forma geral não atende aos anseios e necessidades dos docentes da escola.

A aplicação dos três instrumentos de coleta e análise dos dados, permitiu perceber que há uma preocupação extrema com os processos de ensino em detrimento aos processos de aprendizagem, ou seja, é muito recorrente os professores estarem mais ocupados em buscar mecanismos que facilitem ou tornem o seu trabalho mais eficiente sem levar em conta se tais encaminhamentos de fato implicarão na aprendizagem do aluno.

Neste contexto é preciso que os professores canalizem mais energia em observar seus alunos, buscando perceber como estes aprendem para então se voltarem a seleção dos meios mais adequados e necessários que efetivamente promovam a aprendizagem de seus alunos.

Pensar na ampliação do tempo escolar precisa levar em conta está dinâmica que só poderá ser desencadeada se houver uma simultaneidade de contextos de formação, reflexão, ação, num círculo dialético que faça com que o professor tenha mais consciência dos processos que está desenvolvendo e que tenha clareza do quer alcançar com seu trabalho.

Apesar de suscitar a real necessidade de ampliação da jornada escolar para o aluno, os dados levantados na pesquisa revelam que o fator tempo é tratado muito mais na perspectiva do professor para preparar aulas, fazer planejamento e se organizar melhor para assim qualificar as atividades e o mais tempo destinado ao aluno é para resolver, desenvolver as atividades que seriam pensadas melhor.

Esta visão deixa nas entrelinhas a possibilidade de que se o professor tiver mais tempo, as quatro horas para o aluno será suficiente. O que na realidade não é verdade e no caso da rede em que se encontra a escola pesquisada, o problema com as quatro horas diárias já teria sido resolvido, visto que os professores já têm garantidas seis horas semanais de hora atividade, que dentre outras atribuições também deve ser voltada ao planejamento.

Esta logica presente na fala e na prática dos professores revelam o quanto é necessário discutir com esses profissionais a relação entre os processos de ensinar e de aprender. Como estes devem se configurar num ordenamento de tempo em que não é suficiente os alunos apenas resolverem atividades, mas sim compreenderem contextos e aplicar esses conhecimentos em situações concretas e de vivência, se assim não for a velha máxima de preparar o aluno para a cidadania e para atuar em sociedade permanecerá como um clichê.

É preciso que o docente na sua condição de articulador do encontro da criança com o conhecimento perceba que o tempo não pode servir para atendê-lo na escola seja no tempo que for, mas sim para fazer deste sujeito ora aluno, detentor daquilo que possa transformar a sua vida.

Uma vez percebida esta distorção em relação a percepção do tempo, também é possível verificar que os professores não fazem diferenciação entre Educação em Tempo Integral, Educação Integral e Escola Integral. Durante as discussões esses termos eram usados em vários momentos, muitas vezes, sobre o mesmo tema, para identificar a ampliação da jornada escolar.

Apesar de se poder justificar o uso destes termos, pelo viés da polissemia já tratada neste trabalho, que envolve o termo Educação Integral, não é possível contentar-se com tal explicação.

O que se percebe é que essa falta de distinção vai muito além de simplesmente usar uma ou outra terminologia. Se for notadamente entendido que a ampliação do tempo escolar não garante que se efetive a Educação Integral, e a Escola de Tempo Integral não estará necessariamente ofertando Educação Integral, é preciso que talvez seja considerado esse como ponto de partida para instrumentalizar os professores a respeito do que concerne a cada terminologia e numa análise comparativa leva-los a olhar para a sua realidade e definir em que esteio se encontra a sua crença de educação e de escola.

Há uma valorização quase que inconsciente da formação continuada uma vez que as reflexões propostas levaram à conclusão que os conhecimentos adquiridos na formação inicial nem sempre são suficientes ou relevantes mediante as situações praticas que se apresentam ao longo do exercício da profissão.

Porém em relação a confusão que se faz sobre os termos que podem referir-se a ampliação do tempo escolar revela que a formação continuada precisa ser repensada assim como a formação em serviço precisa ser efetivada por serem esses os mecanismos que se tem e que se deve tirar o melhor proveito para a qualificação dos professores.

No entanto é preciso avançar em relação aos programas de formação ofertados pelas próprias redes, o que não se concebe mais é que este tempo, porque aqui também tratamos sobre tempo sim, seja desperdiçado em articulações que pouco ou nada tem a ver com a realidade e a necessidade da escola. As dificuldades da formação inicial já são bem conhecidas e muito discutidas, mas as questões relacionadas à formação continuada também precisam ser revistas, pois não basta os gestores públicos anunciarem que oferecem carga horaria para a formação dos docentes se essa não atinge os pontos nevrálgicos da escola, portanto, não promovem avanços.

Ainda em se tratando da formação continuada, a perspectiva da formação em serviço precisa ser conhecida em suas potencialidades de fazer a transformação no interior da escola, pois é lá que a educação efetivamente acontece. Para isso é preciso apostar mais no trabalho do pedagogo na escola uma vez que esse é o

agente formador mais próximo do professor. Da mesma forma que é preciso qualificar o professor, é preciso também contar com uma equipe pedagógica instrumentalizada, comprometida e envolvida com a qualidade do trabalho na escola.

O pedagogo muitas vezes é aquele que muitos chamam de “apagador de incêndios” e isso não pode reverberar na rotina da escola. Dentro de uma ação planejada ele deve ser o alicerce que dá a base mais imediata para o professor buscar alternativas de superação das dificuldades encontradas, por isso também deve vislumbrar que a oferta de tempo hoje da escola não dá mais conta de garantir aprendizagens significativas.

Sem dúvida ao falar sobre Educação em Tempo Integral é preciso considerar os aspectos de infraestrutura da escola necessários a efetivação de uma proposta de ampliação do tempo voltada a qualidade da educação, mesmo que se considere que é preciso sair do confinamento que muitas vezes as salas de aula e os muros da escola relegam professores e alunos, não tem como efetivar qualquer proposta de educação digna se não tiver condições estruturais para tal.

É neste sentido que a falta de estrutura vivenciada pelos professores é o fator que, neste momento, desconsidera como essencial a ampliação do tempo escolar. Neste caso não se fala apenas, como se fosse pouco, as questões relacionadas aos espaços que constituem a escola, mas também dos recursos materiais necessários para o desencadeamento das oportunidades de aprendizagem a serem efetivadas com os alunos.

Neste caso, a questão da tecnologia, seja da falta ou da dificuldade em acessá-la é um fator que desencadeia muito descontentamento e discussões, uma vez que a escola não conta sequer com internet para os próprios professores fazerem suas buscas e suas pesquisas, sem falar que este é um recurso que no momento também não pode ser usado com o aluno. Essa situação, na visão dos professores é uma desvantagem que a escola tem em relação a outros espaços, visto que os alunos acessam esse recurso, inclusive por meio de celular.

Outro problema é quando se tem o recurso tecnológico, mas sem condições de uso. De nada adianta ter na escola equipamentos como data show, multimídia e lousa digital, e que na maioria das vezes não está disponível ou não funcionam. E mais não se pode descartar a falta de preparação dos professores para o uso destes

recursos, pois também de pouco adianta manter praticas tradicionais revestidas pela dinâmica que a tecnologia oferece.

Essas questões hoje podem ser ditas como mínimas e básicas enquanto recursos metodológicos dentro das escolas, mas que seu uso, ou tentativa de uso, por vezes, mais atrapalha, toma tempo, do que ajuda, e isso se confirma através das observações onde nenhum dos regentes usou nenhum destes equipamentos em suas aulas e a única professora, de área, tentou usar um multimídia na sua aula de Ciências, mas não conseguiu, inclusive “perdendo” tempo, tentando resolver problemas tais como, troca de cabo, mudança de equipamento porque o vídeo não rodava e por fim o uso restrito do seu note book que não oportunizou para boa parte da turma a observação do material trazido naquele formato.

Para validar mais tempo na escola essas questões precisam ser mais bem entendidas e resolvidas e é neste contexto que mais uma vez se identifica a importância da formação continuada. Também apresentar alternativas de avanço e de superação da visão que se tem que basta ter o recurso que tudo dará certo, nem sempre os instrumentos metodológicos surtirão efeito se não houver o domínio de sua aplicabilidade e intencionalidade no seu uso.

Outra questão a ser considerada é que apesar de muitas vezes o professor falar em nome de uma coletividade, este tem a tendência de defender visões e posturas que são muito particulares e que por vezes não dão brecha para que novas possibilidades se abram por meio de novas ou diferentes percepções e posicionamentos. É muito comum o uso dos termos: eu, para mim, na minha visão, sendo que nas situações mais adversas em que há a necessidade de um consenso, cada um segue em defesa da sua posição como sendo a mais adequada, sem abrir mão daquilo que chamam de suas convicções.

É certo que esse tipo de situação acontece, possivelmente, por falta de um mediador que faça as devidas limpezas, os resgates necessários e os apontamentos essenciais para se ter uma visão mais aberta sobre alguns assuntos, isso ficou muito claro na defesa do trabalho por áreas, feito por algumas professoras e refutado por outras.

Na intenção de verificar qual é a concepção de Educação em Tempo Integral que os professores têm, dentro do contexto pesquisado, suscitaram outras questões que tem relação direta com a percepção sobre a dimensão tempo que, não só cada

professor tem, mas que reflete o pensamento de todo um grupo uma vez que não há muita discordância e sim complementariedade nos posicionamentos defendidos.

É muito consistente na fala dos professores que todo o atendimento feito à criança na escola, leva em conta vários fatores que na maioria das vezes não dizem respeito a qualidade do tempo ofertado ou das atividades desenvolvidas visando a aprendizagem dos alunos.

Um termo muito usado por eles é “atender”. A impressão que se tem é que basta a criança estar na escola, o que fazer com ela dependerá das condições de cada dia, sejam elas, de falta de professor e troca de aulas, de dividir turmas deixando uma quantidade de alunos em cada sala quando as faltas de professores não deixam outra opção, de organizar cronogramas de atendimento de tal forma que o tempo do professor, da sua hora atividade, seja mantido, de propor outros atendimentos conforme a disponibilidade da família.

Estas situações foram exemplificadas na fala de uma professora quando esta disse que teve algumas faltas, e para compensá-las ficou com os alunos a semana toda e resolveu dar aula de Educação Física, ou quando outra relata que teve que colocar dois autistas no mesmo horário porque não tem outros disponíveis para atendê-los separadamente e ainda mais, o fato de ter que priorizar a limpeza da sala em horário de aula que faz com que os professores e alunos tenham que se deslocar de espaço para que se possa limpar as salas.

São questões preocupantes no universo do cotidiano da escola que hoje se organiza no tempo das quatro horas diárias, essas condições certamente condenarão ao fracasso qualquer tentativa ou alternativa de ampliação do tempo por menor que seja, seria de fato ampliar os problemas.

É ponto comum entre os professores que hoje, na atual condição organizacional da escola e considerando a estrutura física e humana disponíveis, não acreditam ser viável a ampliação do tempo escolar. Fica clara a urgência e a necessidade de se resolverem outras questões que vão desde a administração da escola e maior e melhor esclarecimento sobre o projeto de educação defendido pela Secretaria Municipal de Educação, que parece não ser o mesmo defendido pelos docentes.

Uma vez encaminhadas as situações expostas até aqui é que será possível e necessário, dentro do âmbito municipal se definirem políticas públicas que visem

mais investimentos na educação, objetivando: a formação e preparação de todos os agentes para atuarem numa proposta de Educação em Tempo Integral; a destinação de recursos financeiros para a ampliação e construção de novos espaços; maior investimento no professor em relação ao seu tempo de estudo, a hora atividade; e a melhoria de salários.

Este estudo demonstrou que os professores têm dificuldade de vislumbrar e compreender os pressupostos da Educação em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral, portanto ainda não conseguem conceber a ampliação do tempo escolar como a possibilidade de melhorar a qualidade da educação.

Neste contexto a falta de iniciativa para a efetivação de propostas que viabilizem, pelo menos, o esclarecimento sobre a importância da ampliação da jornada escolar é um fator relevante. A falta de estrutura que muitas vezes não garante as condições básicas necessárias ao cumprimento das tradicionais quatro horas mínimas, também pode ser considerada como uma questão crucial que hoje impede ou inviabiliza a expansão da jornada escolar.

Por fim, mas não menos importante, há uma carência significativa de instrumentalização teórica não só para o entendimento das possibilidades que a Educação em Tempo Integral pode favorecer aprendizagens significativas, mas também vislumbrando ser um objeto de luta e reivindicação por parte dos professores.

Considerando todos os dados coletados e analisados nesta pesquisa a certeza que fica é que as conclusões até aqui alcançadas são transitórias, uma vez que depois da vivência de pesquisadora proporcionada pelo Mestrado, e ao retornar ao lócus de pesquisa, como sujeito integrante daquele grupo posso dizer que não sou mais a mesma pessoa, a mesma profissional e que muitas mudanças deverão ocorrer na retomada dos trabalhos dentro da minha função de coordenadora pedagógica.

Entender que tudo que foi levantado nestes meses vão desencadear impactos e mudanças não só na minha prática, mas de forma indireta na prática dos professores que estão sob minha orientação é o grande aprendizado que levo desta experiência. Hoje conheço o que eu não conhecia e sei o que eu não sabia e tenho certeza que muito posso e devo avançar na minha prática pedagógica agora enriquecida pelo olhar da pesquisadora que me tornei.

REFERENCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina, 2009.

ALMEIDA, Rafania. Portal do Professor. Notícia: **É Preciso Pensar na Educação Completa**. Não paginada. De 27 de maio de 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=518>>. Acesso em: novembro de 2017.

ANDRÉ, Marli. **A jovem pesquisa educacional brasileira**. Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, setembro-dezembro, 2006, pp. 11-24 Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Paraná. Brasil. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275002.pdf>>. Acesso em: março de 2018.

ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba**. 406 f. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP), São Paulo. 2003.

ARROYO, Miguel G. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1988.

_____. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

_____. **Fracasso-Sucesso: O peso da Cultura Escolar e do Ordenamento da Educação Básica**. Em Aberto, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1834>>. Acesso em: julho de 2018

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2011.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. p. 49-60.

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Souza; PEREZ. Juliana Godói de Miranda. **Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660612>>. Acesso em: maio de 2018

BRANCO. Verônica. **O desafio da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf>. Acesso em: outubro de 2016.

_____. **Desafios para a implantação da Educação Integral**: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012.

BRASIL. PORTARIA 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação**, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file.>>. Acesso em maio de 2018.

BRASIL. LEI Nº 5.379, DE 15 DE DEZEMBRO DE 1967. Provê sobre a **alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5379.htm>. Acesso em julho de 2017.

BRASIL. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em julho de 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Bahia, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. Rio Grande do Norte, FUNDAC/RN. Edição publicada em 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Legislação Educacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Brasília, 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: setembro de 2016.

BRASIL. Portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o **Programa Mais Educação**, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao>. Acesso em: novembro de 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-norma-actualizada-pe.pdf>>. Acesso em: outubro de 2016

BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o **piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm> . Acesso em: outubro de 2016

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Brasília, 2010. Dispõe sobre o **Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: outubro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014 de educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília: Centro Gráfico, 2014.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasil, 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: dezembro 2016.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

CARDOSO. Rosemeire Martins. **Educação Integral em Tempo Integral**: impactos numa escola municipal. Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação, apresentado à Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2017. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10284/6351>>. Acesso em: junho de 2018.

CASTRO. Adriana de. LOPES. Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral**: desafios e possibilidades. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>>. Acesso em maio de 2018.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

_____. **Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. Educação e Sociedade**, Campinas: vol.28, n.100-Especial, p.1015-1035, out.2007.

_____. **Escolas de Tempo Integral versus alunos em Tempo Integral.** Brasília: Em Aberto, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e Tempo Integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C.; CAVALIERE, Ana Maria V. (orgs.). **Educação brasileira e (em) Tempo Integral.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 133-146.

_____. **História (s) da educação integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. **Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral.** In: Reunião Anual da Anped, 34, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/.../GT13-91int.pdf>. Acesso em: julho de 2017.

_____. **Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/06.pdf>>. Acesso em: maio de 2018.

_____. MAURICIO. Lúcia Velloso. **Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão Técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo. 2ª ed. Cortez. 2012.

COUTO. Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003

EXUPÉRY. Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe.** Artes Gráficas. Indústrias Reunidas S.A. Estados Unidos: Agir. 1943.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009

FLEURY, Maria Tereza. MATTOS. Maria Isabel Leme. **Sistemas Educacionais Comparados.** Estudos Avançados 12(5). São Paulo, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200006>. Acesso em: 16/07/2018.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2005.

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: FREIRE, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991b.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa, 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FREITAS, Cesar Ricardo de. GALTER, Maria Inalva. Reflexões sobre a Educação em Tempo Integral no decorrer do século XX, **Educere et Educare**. Vol 2, nº3. Jan/jun. 207 p. 123-138. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660>>. Acesso em maio de 2018.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Aprendizagem**. In: Congresso de Educação Básica 2013. Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GANDINI, Lella. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS. Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN. George (Orgs). **As Cem Linguagens da Criança** - Vol. 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **Pesquisa em Educação no Brasil, 1978 – 1981. Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. 44. P. 3 – 17. Fevereiro de 1983.

_____. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. 113. P.65 – 81. Julho de 2001.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro 2005.

_____. (COORD). BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Antonio S. **Reflexões sobre educação integral e escola de Tempo Integral**. 2006. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwjhsYj42erIAhWDKx4KHVikCxl&url=http%3A%2F%2Fcadernos.cenpec.org.br%2Fcadernos%2Findex.php%2Fcadernos%2Farticle%2FviewFile%2F136%2F168&usg=AFQjCNEb74MIjV1WtQgIMXRA87eB6zHg&sig2=PohYCD-nUSZmzPVnDjlAWQ&bvm=bv.106379543,d.dmo>>. Acesso em: fevereiro de 2017.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral, São Paulo: Cenpec, n. 2, 2006.

GUEDES, Patrícia Mota. Tempo Integral ou Educação integral? In: **Anuário da Educação Brasileira 2015**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

HADDAD, Fernando. Os manifestos. In: **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. p.101- 03.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação. Mito e Desafio**: uma perspectiva Construtivista. Porto Alegre, RS, 1997.

IANNI, O. **A sociedade global**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

JACCOUD, Mylène; MAYER Robert et al. **A Pesquisa Qualitativa. Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. Petrópolis, Editora Vozes. 2008.

KIND, Luciana. **Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais**. In: **Psicologia em Revista**. Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

_____. **O Dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: ,<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: maio de 2018.

_____. Escola de Tempo Integral em Questão: Lugar de Acolhimento Social ou de ensino aprendizagem? **X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste**, julho, 2010. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/...scola%20de%20tempo%20integral.doc>>. Acesso em: março de 2018

LOMACO. Beatriz Penteado. SILVA. Leticia Araújo Moreira da. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - UNICEF, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos Teórico-Metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MACHADO. Juliana Aquino. **A escola como espaço de Formação continuada de professores: Um estudo no contexto da rede municipal de ensino De canoas – RS**. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro Universitário La Salle – UNILASALLE. CANOAS, Rio Grande do Sul 2013. Disponível em: <https://unilasalle.edu.br/public/media/4/files/juliana_aquino_machado.pdf>. Acesso em: junho de 2018.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas Públicas, Tempo, Escola. In: COELHO, Lígia Martha (org). **Educação Integral em Tempo Integral: Estudos e Experiências em Processo**. Petrópolis, RJ: DP et All; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade - desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. **Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013. Editora UFPR

MOLL, Jaqueline. **Texto Referencia Para o Debate Nacional: Série Mais Educação**. Brasília: MEC, SECAD, 2009.

_____. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre, Editora Penso, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 22^a. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

NÓVOA, António. (org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PAIVA. Flávia Russo Silva; AZEVEDO. Denilson Santos de; COELHO. Lígia Martha Coimbra da Costa. **Concepções de educação integral em propostas de**

ampliação do tempo escolar. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2818/1930>>. Acesso em: junho de 2018.

PARO, Vitor H. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público.** São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1988.

PERRENOUD. Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Artmed, 2000.

RABELO. Marta Klumb Oliveira. Educação Integral como política pública: A sensível arte de (re) significar os tempos e espaços educativos. In MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, p. 118 – 128, 2012.

REIS. Maria Cristina; LIMA. Angela Flores Otoboni de; GASCÓN. Ana da Silva Martin; DIAS. Vera Lúcia Catoto. **A implantação da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental. Anais do XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica**, XI Encontro Latino-Americano de PósGraduação, V Encontro de Iniciação Científica Júnior. Universidade do Vale da Paraíba, 2011. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0147_1053_01.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2017

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. Carta 15: **O novo livro dos CIEPs.** Brasília: Senado Federal, 1995, p. 17-24.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento Profissional de Formadores em Exercício: contribuições de um programa online.** Tese de Doutorado em Educação. UFSCAR, São Carlos, São Paulo, 2009.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo. Uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; GALIAN, Cláudia V. A. Escola, tempo e currículo. In: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juarez S.; MOHR, Adriana (Org.). **Projetos formativos em educação integral. Investigações plurais.** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. p. 13-42.

SANTIAGO, Eliete Maria. **Escola Pública de Primeiro Grau: da compreensão à intervenção.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço Tempo: globalização e meio técnico-científico informacional.** São Paulo, Hucitec, 1998.

SCHELBAUER, Anaete R.; TENÓRIO, Aleir F. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira.** Universidade Estadual de Maringá. In: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/A

%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%CDSIO.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2017.

SCHELLIN. Maria do Carmo Souza Neto. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral**. Dissertação de Mestrado em Educação, do setor de educação da Universidade Federal do Paraná. Linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38145/R%20-%20D%20-%20MARIA%20DO%20CARMO%20SOUZA%20NETO%20SCHELLIN.pdf?sequencia=1>>. Acesso em: maio de 2018.

SCIELO. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: dezembro 2016.

SILVA. Bruno Adriano Rodrigues da. **A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral**. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227170 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227170>>. Acesso em: junho 2018.

SILVA. Neiva Solange da. **Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades**. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

SOUZA. Donaldo Bello de; MENEZES. Janaína Specht da Silva; COELHO. Lígia Martha Coimbra da Costa; BERNADO. Elisangela da Silva. **Regime de colaboração e Educação em Tempo Integral no Brasil**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, vol.47, n.164, pp.540-561. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143903>>. Acesso em maio de 2018.

TORALES. Marília Andrade. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/09.pdf>> . Acesso em maio de 2018.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade, vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18/06/ 2018.

APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Lilia Sizanowski Franco, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, e prof^a Dr^a Veronica Branco, estamos convidando o(a) Senhor(a), professor(a)/pedagogo(a) a participar de um estudo intitulado “**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PIRAQUARA**” onde pretende-se analisar que concepções sobre Educação em Tempo Integral norteiam o trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Piraquara.

a) São objetivos desta pesquisa:

1. Identificar as concepções de Educação em Tempo Integral dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma das escolas da rede municipal de ensino de Piraquara.
2. Descrever como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma das escolas da rede municipal de ensino de Piraquara relacionam a questão da ressignificação e reorganização dos tempos e espaços escolares a uma proposta de Educação em Tempo Integral.
3. Identificar no discurso e na prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma das escolas da rede municipal de ensino de Piraquara como estes concebem a aprendizagem dos estudantes numa perspectiva de Educação em Tempo Integral.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder as perguntas de um questionário no seu período regular de trabalho e atendendo aos critérios de seleção ainda poderá fazer parte de um grupo focal que será organizado em três encontros de até 120 minutos, nas dependências da escola a partir das 17:30, sendo que estes encontros serão filmados. Posteriormente poderá compor o grupo de três a cinco professores em que a pesquisadora fará a observação da sua rotina escolar por um período de no máximo cinco dias.

- c) Para tanto você deverá comparecer na instituição em que atua no seu horário regular de trabalho para responder o questionário que será disponibilizado nos computadores da sala de professores da escola pelo período de quinze dias, dispondo de no máximo quarenta e cinco minutos para responde-lo; Se participar do grupo focal deverá comparecer na instituição em que atua, aos três encontros com datas previamente agendadas, a partir das dezessete horas e trinta minutos e concordar que sua participação seja filmada pela pesquisadora; Participando da observação deverá comparecer na instituição em que atua no seu horário regular de trabalho e permitir que a pesquisadora acompanhe seu trabalho por um período de no máximo cinco dias, sabendo que esta estará fazendo anotações pertinentes a pesquisa.
- d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: ocasionalmente dúvidas ou ansiedade durante a realização das três atividades propostas.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são:
1. Promover um canal de reflexão entre os participantes sobre Educação em Tempo Integral, aprendizagem e formação docente;
 2. Clarear a concepção sobre Educação em Tempo Integral que perpassa o trabalho dos professores da instituição pesquisada;
 3. Referenciar a escola e a própria rede municipal de ensino quanto a necessidade de formação continuada sobre Educação em Tempo Integral.
- f) A pesquisadora Lilia Sizanowski Franco, Pedagoga, responsável por este estudo poderá ser contatada por telefone, e-mail ou nos endereços residencial ou comercial para esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir e fornecer as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo:

Residencial: Rua Guilherme Afonso Martins, 144, Vila São Cristovão – Piraquara – PR. CEP: 83305-440

Fones: (41) 36732691 ou (41) 991020980

Comercial: Rua Reinaldo Meira, 1500 - Vila São Cristovão – Piraquara – PR. CEP: 83305-11

Fone:(41) 3590 3905

E mail: sizanowski franco.lilia@gmail.com

- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe seja devolvido o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas pela orientadora desta pesquisa, no entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. Sua participação no grupo focal será filmada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita as discussões ocorridas no grupo focal, e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____

li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios desta pesquisa. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem que esta decisão afete meu trabalho ou sem que tenha qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Piraquara, ____ de _____ de 2017

Assinatura do participante de pesquisa

Lília Sizanowski Franco
Pesquisadora

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO***Caros(as) colegas:***

Solicitamos a sua colaboração no preenchimento do questionário a seguir. Os dados coletados serão utilizados na pesquisa da dissertação do Mestrado Profissional da UFPR sobre Educação Integral. Desde já agradeço sua colaboração e coloco-me à disposição para os esclarecimentos necessários.

Lilia Sizanowski Franco – sizanowski.lilia@gmail.com

Whatsapp (41) 99102 0980

NOME:**DATA DE NASCIMENTO:** ____/____/____ **IDADE:****INSTITUIÇÃO (ÕES) EM QUE TRABALHA:****MANHÃ:****SEGMENTO:****ANO/ÁREA:****TARDE:****SEGMENTO:****ANO/ÁREA:****NOITE:****SEGMENTO:****ANO/ÁREA:****DADOS PESSOAIS/PROFISSIONAIS**

1. Há quantos anos é professor(a)?
2. Em que segmentos da educação básica já trabalhou?
3. Já teve experiência em escola de Tempo Integral?

☐

NÃO

☐

SIM:

Onde (em que rede de ensino e/ou instituição)?

DADOS SOBRE FORMAÇÃO (INICIAL/CONTINUADA/HORA ATIVIDADE)

4. Qual é sua formação? (marque um x em quantas alternativas achar necessário)

☐

Ensino Médio: Magistério/Formação Docente

☐

Ensino Superior: Pedagogia

☐

Ensino Superior: outro(s)_____

☐

Pós graduação lato sensu em:_____

☐

Pós graduação strito sensu em:_____

5. A rede de ensino de Piraquara oferece formação continuada?

☐

NÃO

☐

SIM

6. Considerando que ofereça. A formação Continuada ofertada atende as suas expectativas e necessidades?

☐

NÃO

☐

SIM

7. Considerando que ofereça. Na formação continuada ofertada para os professores já foi tratado sobre educação integral?

☐

NÃO

☐

SIM: Carga horária de _____horas

8. A rede municipal de Piraquara garante/oferta hora atividade?

☐

NÃO

☐

SIM: Carga horaria de _____horas semanais

9. Em sua instituição o tempo de hora atividade é usado para formação dos professores?

(se trabalhar em mais de uma instituição. Considerar a instituição em que se está realizando esta pesquisa)

☐

NÃO

☐

SIM

10. Cite, por ordem de relevância, 5 atividades que você realiza na sua hora atividade:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

11. Por sua iniciativa você busca formação continuada?

☐

NÃO

☐

SIM

12. Se você busca sua formação continuada, cite, por ordem de relevância, 3 maneiras em que tal busca se efetiva:

1. _____
2. _____
3. _____

13. Já buscou estudar sobre educação integral?

☐

NÃO

☐

SIM

PERCEPÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM

14. Você tem conseguido cumprir com o currículo estabelecido para a(s) turma(s) com a qual(ais) você trabalha?

☐

NÃO

☐

SIM

15. Se você respondeu que **não** consegue cumprir com o currículo, cite, por ordem de relevância, 3 fatores que interferem nesta condição:

1. _____
2. _____
3. _____

16. Considerando as questões 14 e 15, como você quantifica a aprendizagem dos seus alunos?

☐ Mais que o suficiente ☐ Suficiente ☐ Insuficiente

17. Se você assinalou a aprendizagem dos seus alunos como insuficiente, cite, por ordem de relevância, 3 fatores que interferem nesta condição:

1. _____

2. _____

3. _____

PERCEPÇÃO SOBRE TEMPO ESCOLAR

18. No que se refere ao seu tempo. Você tem alguma organização semanal?

(você tem dias específicos para planejar, corrigir atividades, preencher livro de chamada, estudar, aplicar avaliações, trabalhar as áreas, tomar leitura, dentre outras atividades que você realiza?)

☐ NÃO ☐ SIM

19. Comente como você organiza seu tempo:

20. No que se refere ao tempo dos seus alunos. Você estabelece alguma rotina?

☐ NÃO ☐ SIM

21. Se **SIM**. (se for pertinente pode marcar mais de uma questão)

☐ Há uma rotina semanal ☐ Há uma rotina diária

22. Se você tem uma rotina com seus alunos, preencha o quadro com as atividades principais definindo aproximadamente o tempo para cada atividade.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira

23. Considerando que o tempo diário de aula é de 4 horas, portanto 20 horas semanais, para que ocorra a aprendizagem efetiva dos seus alunos, você considera que este é um tempo:

☐

Mais que o suficiente

☐

Suficiente

☐

Insuficiente

24. Justifique sua opção:

APÊNDICE 3- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO****MESTRANDA: LÍLIA SIZANOSKI FRANCO****ORIENTADORA: Prof^ª. Dr^ª. Veronica Branco****INSTITUIÇÃO PESQUISADA: Escola Municipal Geraldo R. S. Casagrande.****PARTICIPANTE/PROFESSORA: _____ ANO/TURMA: _____****DATA/DIA DA SEMANA: _____ / _____ / 2018 - _____ Feira****TOTAL DE ALUNOS: _____ NUMERO DE ALUNOS NO DIA: _____****COMO A PROFESSORA ORGANIZA A SALA:**

O QUE TEM NA SALA (objetos, cartazes, livros, etc.):

ACONTECEU ALGUM FATO DIFERENTE DA ROTINA (troca de professora, troca de atendimento, dispensa, etc...)

ACONTECERAM INTERRUPÇÕES (saída da professora da sala, entrada de outras pessoas para dar avisos, recados, etc...)

SOBRE O LANCHE/RECREIO:**HORARIO LANCHE: Das _____ às _____ horas****HORÁRIO RECREIO: Das _____ às _____ horas****OBSERVAÇÕES SOBRE ESTES TEMPOS:**

APÊNDICE 4 – FICHA DIÁRIA DO PROFESSOR**FICHA DIÁRIA DO PROFESSOR****MESTRANDA:** Lília Sizanoski Franco**ORIENTADORA:** Prof^ª. Dr^ª. Veronica Branco**INSTITUIÇÃO PESQUISADA:** Escola Municipal Geraldo R. S. Casagrande.**PARTICIPANTE/PROFESSORA:** _____ **ANO/TURMA:** _____**DATA/DIA DA SEMANA:** _____ / _____ / 2018 - _____ Feira**1. O QUE VOCÊ PLANEJOU PARA TRABALHAR NO DIA DE HOJE?**

2. VOCÊ CONSEGUIU TRABALHAR O QUE VOCÊ PLANEJOU PARA HOJE?

() SIM

() NÃO

() PARCIALMENTE

3. SE VOCÊ NÃO CONSEGUIU TRABALHAR O PLANEJADO OU CONSEGUIU PARCIALMENTE, ANOTE OS FATORES QUE INTERFERIRAM:
